Chapitre 2

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE*

I. LES ECOLES PROTESTANTES

S'il est vrai que la pédagogie protestante ne se réduit pas à l'aspect religieux qu'elle doit à la Réforme, pas plus que la Réforme ne s'identifie à la seule personne de Martin Luther (1483-1546), il n'en reste pas moins que l'image du moine allemand rebelle à Rome s'impose aux siècles, quels que soient les antécédents[1], comme celle de l'homme qui, ayant jeté les fondements d'un christianisme renouvelé à sa manière, comprit qu'il fallait en assurer l'essor au prix d'une éducation et d'une pédagogie cohérentes à l'idée de réforme. La lutte entre Rome et le protestantisme, lutte protéiforme dont l'enfant est l'enjeu, constitue l'élément essentiel et très paradoxal du développement de l'école primaire, chacun des adversaires rivalisant de zèle et d'intelligence pour assurer le triomphe de son idéologie.

Tandis qu'il entreprend de traduire la Bible, en se gardant de mentionner les commentaires des Pères de l'Eglise (les Jésuites ne les restaureront par la suite que plus ardemment), Luther va donc se préoccuper de donner à son protestantisme de solides racines. En 1520, il s'adresse à la noblesse allemande fixant dans un *Manifeste* les droits de la famille ainsi que ceux de l'Etat et déterminant pour la jeunesse un nouveau programme d'études. Dix ans plus tard, l'année de la *Confession d'Augsbourg,* il prononce un sermon fameux pour inciter les parents à envoyer leurs enfants à l'école ; puis, peu à peu, dégage ses principes pédagogiques : les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants mais il appartient à l'Etat d'en organiser le service ; la scolarité doit être obligatoire ; la religion est à la base de l'éducation ; il importe que les maîtres reçoivent une bonne formation et qu'ils apprennent à conduire leurs disciples avec sévérité et douceur. Sans aucune gêne, Luther prêche l'obéissance aux enfants mais, s'il les veut soumis, il exige aussi qu'on éduque leur intelligence, et pas seulement leur mémoire, qu'on les rende sensibles à l'art, singulièrement la musique, et qu'on se

---

* Par Roger Gilbert, inspecteur diocésain de l'enseignement catholique du Rhône.

1. Voir chapitre premier : Les doctrines d'inspiration protestante. p. 23.

préoccupe aussi de leur corps en les soumettant à l'exercice gymnique. Luther est prévoyant et soigne les détails : il a l'idée de diviser les élèves en petits groupes et, pour assurer le fonctionnement de son système, le moine qui désobéit à Rome organise un corps d'inspecteurs.

Luther n'a pas vraiment créé l'école populaire publique, celle qu'on appelera plus tard, en France, primaire puis élémentaire. Cette école existe déjà un peu partout en Europe : en Allemagne, par exemple ; mais, explique le Réformateur, c'est une école médiocre tout juste capable d'apprendre un mauvais latin (ce latin qu'il conservera comme première langue) et d'ailleurs fort peu fréquentée. Elle existe en France, à l'ombre des paroisses[2] (et les Etats Généraux de 1560 souhaitent qu'on puisse « raisonnablement stipendier des pédagogues et gens lettrés en toutes villes et villages » pour accélérer le mouvement), en Suisse, où, avant Calvin, le réformateur Zwingli a publié un livre intitulé *Sur la manière d'instruire et d'élever chrétiennement les garçons* (1524). Luther apparaît cependant, même si son œuvre pédagogique n'eut pas aussitôt le succès qu'il espérait, comme un des premiers grands organisateurs, un prophète inspiré qui puisait une force étonnante dans la conviction que le salut de l'homme dépend avant tout de la manière personnelle dont il répond à l'appel de son Dieu et qu'il doit, par conséquent, être instruit et se construire un jugement personnel.

Quant à Komensky, plus connu sous son nom latinisé de Comenius, on sait déjà toute l'importance qu'il a eue en tant qu'érudit, philosophe et encyclopédiste. Nous nous bornons donc à résumer son œuvre du point de vue institutionnel et, accessoirement, méthodologique.

Le plan d'études que trace le pédagogue tchèque dans la *Grande didactique* (1632) mérite en effet d'être analysé : il embrasse les vingt-quatre premières années de la vie soit quatre périodes de six ans chacune. Si la première est appelée « école maternelle », il ne faut pas conclure que Comenius désire ouvrir des écoles pour les moins de six ans. L'expression qu'il emploie, et qui aura le succès que l'on sait, désigne pourtant une réalité nouvelle et qui permet de mesurer la qualité des intuitions du pédagogue : la mère est la pre-

2. C'est vers 1570 qu'apparaissent dans les écoles les premiers livres imprimés et les premiers programmes : sur ce point, l'influence de Pierre Ramuz, philosophe et écrivain français (1515-1572) fut prépondérante.

mière institutrice ; il lui appartient, par son langage et l'emploi qu'elle saura faire des objets familiers, de donner à son enfant les premières connaissances ; de même devra-t-elle parallèlement cultiver ses sens, sa mémoire et développer par des jeux son habileté manuelle... Est-ce aller trop loin qu'évoquer ici Montessori et Claparède ?

Le second degré est celui de l'école populaire, publique, nationale, école pour les enfants de six à douze ans, ouverte à tous, agencée de telle sorte qu'elle puisse constituer une fin en soi pour ceux qui ne désirent pas poursuivre leurs études et une plate-forme de connaissances à approfondir pour les autres.

L'enseignement y sera donné dans la langue maternelle, vernaculaire (grande audace !) selon un programme comprenant l'étude de la Bible et du catéchisme, la lecture, l'écriture, le calcul usuel, l'histoire, les élements de géographie et de cosmographie, des notions sur les arts et les métiers. Et cette école, dont chaque commune devra se doter, sera divisée en six classes, une par année d'âge...

Le troisième degré correspond à l'enseignement secondaire : c'est le gymnase ou école latine ; le dernier, l'Académie, c'est l'université, lieu où se diffuse l'universalité des connaissances humaines.

On voit à quel point le plan de Comenius annonce les temps modernes. Ajoutons que le génie du Tchèque s'exprime aussi dans le domaine méthodologique : c'est à lui, on le sait, que nous devons la diffusion des livres d'images à vocation didactique, à partir de *l'Orbis pictus sensualum* le monde en images, « première application pratique de la méthode intuitive », observe G. Compayré[3], source lointaine des procédés phonomimiques ! à lui l'idée d'un vocabulaire fondamental de la langue (mille phrases, huit mille mots, ouvrant progressivement l'esprit de l'enfant à la connaissance du monde : le *Janua linguarum,* la porte des langues) ; à lui encore celle de l'enseignement mutuel, dont nous reparlerons, formule pédagogique contestable sans doute mais théoriquement séduisante et si chrétienne : le maître, explique-t-il, est comme un tronc d'arbre « le tronc ne se poursuit pas jusqu'au bout des rameaux, mais planté à sa place, il communique sa sève aux branches principales... Si donc l'organisation scolaire se conforme à la nature, l'action d'un seul maître suffira avec la même facilité à l'éducation de très nombreux élèves. Il s'agit donc, explique-t-il, extrapolant de la bota-

3. Compayré (G.), *Histoire de la pédagogie,* P. Delaplane, Paris, 1910, p. 102.

nique, de « diviser la classe en groupes de dix élèves, de placer à la tête de chaque groupe un moniteur et, à la tête de quelques groupes, un moniteur-chef, jusqu'au moniteur supérieur[4].

L'influence de Comenius s'exercera sur l'éducation plus encore que celle de Luther, de Mélanchton. Sans doute avait-il emprunté à Bacon bien des idées sur la valeur de l'intuition et de l'induction, sur la nécessité de l'observation et de l'expérience, ou encore à Ratichius un certain esprit moderne (il faut suivre la nature...), mais son amour de l'école primaire « l'atelier de l'humanité », disait-il, la haute idée qu'il se faisait de la prime éducation ainsi que son esprit d'organisation remarquable auraient suffi à lui créer sa place dans l'histoire de la pédagogie.

Luther, Comenius... La Réforme a ses penseurs, ses pédagogues et, même si les réalisations demeurent médiocres, Rome a quelques raisons de s'émouvoir.

II. LES ECOLES CATHOLIQUES

Rome s'émeut d'autant plus de cette récupération protestante de la jeunesse[5] qu'elle ne se sent aucunement coupable de l'avoir jamais abandonnée à l'inculture : la fondation des Ursulines par Angèle Merici remonte à 1535 et celle des Jésuites par Ignace de Loyola à 1540. Il ne fait pas de doute cependant que ces grands éducateurs catholiques s'intéressaient plus à la formation de l'élite qu'à celle du petit peuple.

Le Concile de Trente, qui se tiendra par sessions de 1545 à 1563, après avoir précisé les points de doctrine face aux négations protestantes, ne pouvait que songer en même temps à leur diffusion auprès des fidèles, à commencer par les enfants. Là encore, l'Eglise disposait d'un nombre appréciable d'instruments voués à l'enseignement du catéchisme : la « Compagnie des serviteurs charitables des enfants », par exemple, avait été créée, en Italie, dès 1539 et n'avait pas tardé à se répandre dans le pays (elle devait devenir après 1566 « Compagnie de la Doctrine Chrétienne »[6] pour essaimer ensuite dans le Midi de la France où s'installaient aussi les Ursulines, en 1597. L'année d'après, Pierre Fourier fondait en Lorraine la « Congrégation de Notre-Dame ».

4. *La grande didactique,* chap. XIX. On reconnaît la métaphore évangélique de la vigne et des sarments.
5. Influence étendue à l'enseignement appelé ensuite secondaire et supérieur notamment en Allemagne, par Mélanchton, Trotzendorf (à qui l'on doit sans doute la première expérience de *self-government* des élèves) et Sturm à Strasbourg.
6. A l'initiative de l'archevêque de Milan, Charles Borromée... Nous ne pouvons donner ici que des exemples : signalons pourtant que cette Compagnie donna le branle à de nombreuses autres créations du même ordre, comme celle de l'Espagnol Joseph Calazance (les Piaristes) qui s'étendit jusqu'en Pologne.

Relativement à notre sujet, l'exemple de la Doctrine Chrétienne (devenue rapidement « de Rome ») est tout à fait significatif. En un premier temps, l'enseignement dispensé est celui du catéchisme : il se donne à l'église, le dimanche, et gratuitement par crainte de la simonie. En un second temps, il se développe, s'étend aux jours de la semaine et des groupes se dispersent dans les maisons particulières. En un dernier temps, un peu d'enseignement profane (lecture, écriture, grammaire élémentaire) est, en quelque sorte, incorporé au catéchisme mais comme une manière « d'appât » destiné à séduire la pratique : la disposition figure en toutes lettres dans la Règle.

Sous le signe de cette dialectique particulière, la contre-Réforme catholique se développe alors dans la première moitié du XVII[e] siècle avec une remarquable vigueur si l'on considère les créations d'Ordres enseignants[7].

Il existe en fait des situations bien différentes. Pour les enfants déjà grands de la bourgeoisie et de la noblesse, les dévouements ne manquent pas. Les collèges ouverts gratuitement en France, dès 1608, par les Jésuites, s'adressent en priorité à ceux qui, plus tard, feront partie de l'élite dirigeante et qu'il convient de former convenablement à raison de leurs responsabilités futures. Politique admissible si on la replace dans le contexte de l'époque et, surtout, si l'on considère les résultats obtenus qui, cinquante ans plus tard, profiteront aux enfants du peuple. Mais, il est vrai, les Jésuites qui gèrent 598 collèges ou séminaires en 1680 n'ont pas fondé d'écoles populaires[8].

Où peuvent s'instruire alors les enfants du peuple, c'est-à-dire ceux qui n'ont point les moyens de s'offrir le préceptorat ? Deux possibilités s'offrent à eux : soit les « petites écoles » profanes et séculières, tenues par des maîtres qui, selon un auteur, « vendent leurs services et ne sont pas d'humeur à les rendre gratuits » ; soit dans les « écoles chrétiennes et gratuites » appelées encore « écoles charitables », ou « écoles paroissiales », catholiques, dans lesquelles on apprend bien (bien ou mal !) à lire, à écrire et à compter mais dans une subordination avouée des matières profanes aux « vérités du salut », donc des écoles essentiellement religieuses au nombre desquelles s'ajoutent quelques écoles protestantes que la Révocation de l'Edit de Nantes interdira regrettablement (1685).

Tout compte fait, malgré les efforts entrepris, la situation des écoles populaires primaires n'était guère florissante dans cette première moitié du

7. Voir chapitre deux : Les doctrines d'inspiration catholique. p. 45.
8. A l'exception de classes préparatoires au petit collège (celui-ci commence en « sixième ») et, naturellement, des écoles ouvertes en pays de mission. Ils se rattraperont largement par la suite puisqu'en 1956 la Compagnie avait en charge 7476 écoles primaires.

XVII[e] siècle. La guerre de Trente ans (1618-1648) avait fait fermer presque toutes les écoles allemandes : elles mirent plus de cent ans à se relever. En Angleterre, pays politiquement et religieusement divisé, la fonction enseignante était tombée dans un profond discrédit et les écoles, tenues par « ceux qui avaient échoué partout » étaient devenues si médiocres que les enfants des gentilshommes se flattaient de leur ignorance[9]. Le bilan n'était pas meilleur en Ecosse, Irlande, Suède, Norvège, Danemark. Quant aux pays catholiques, France, Italie, Espagne, Portugal, s'ils pouvaient s'enorgueillir de la prospérité de leurs collèges masculins et féminins, si même les écoles paroissiales s'y multipliaient[10], on demeurait loin encore de l'idéal de l'école obligatoire, populaire dans tous les sens du terme, et implantée judicieusement.

1. Charles demia

Ainsi, le problème de l'école reste-t-il sans solution définitive, et l'on doit déplorer partout l'insuffisance de l'éducation mais plus encore dans les grandes villes où l'on voit les jeunes gens tomber dans la fainéantise, attroupés aux carrefours, tenant des « discours dissolus », indociles, libertins, joueurs, blasphémateurs, querelleurs, ivrognes, voleurs et brigands... si l'on en croit le vigoureux rapport d'un témoin lyonnais de 1666[11].

Par bonheur, le nombre des institutions catholiques vouées à l'instruction et l'éducation de la jeunesse populaire, filles et garçons, ne cessera de s'accroître à partir de 1650. Faute de pouvoir même les énumérer, nous choisissons les deux exemples les plus démonstratifs, celui de Charles Démia puis celui de Saint-Jean-Baptiste de La Salle.

Charles Démia, né à Bourg-en-Bresse en 1637, élève des Jésuites au début de ses études, avocat avant 1660, se décide à devenir prêtre et, après des études en différents séminaires, dont ceux de Bourdoise et Olier, est ordonné en 1663 puis nommé à Lyon. Le spectacle de l'état pitoyable de l'enfance et de la jeunesse lui inspire alors les *Remontrances* auxquelles nous venons de faire allusion. Son énergique éloquence produit de l'effet et, en 1667, Démia peut ouvrir à Lyon sa première école gratuite pour garçons, ouverture suivie bientôt de plusieurs autres, tant à Lyon que dans la région, y compris des écoles pour filles, à partir de 1677. A sa mort, en 1689, ce prêtre aura ainsi fondé 16 écoles de garçons et 8 écoles de filles.

---

9. Parmentier, *Histoire de l'éducation en Angleterre,* t. II, chap. V.
10. En France, un livre va paraître en 1654, intitulé *L'Ecole paroissiale...* preuve de l'existence et de la vitalité de ces institutions : il sera le livre de base des fondations de Charles Démia.
11. C'est Charles Démia qui s'exprime ainsi, précisément dans les *Remontrances faites à Messieurs les Prévosts des Marchands, Echevins et principaux habitants de la ville de Lyon, touchant la Nécessité et Utilité des Ecoles chrétiennes pour l'instruction des enfants pauvres.*

Si l'histoire de l'école primaire doit retenir le nom de Démia, ce n'est pas seulement parce qu'il étendit, remarquablement pour l'époque, le réseau des services de l'école paroissiale, c'est surtout parce qu'il donna à ces écoles une véritable organisation, institution diocésaine dont il fut d'ailleurs le directeur officiellement désigné par son évêque. Démia sut agir en effet sur tous les plans essentiels : pour donner aux écoles une assise solide de type juridique, il crée le « Bureau des Petites Ecoles » sorte de conseil d'administration composé de prêtres et de laïcs, Bureau doublé par celui des Dames pour l'administration des écoles de filles ; pour accroître la qualité à la fois religieuse et humaine de l'enseignement, il s'assure le concours de femmes qui constitueront la congrégation des Sœurs de Saint-Charles de Lyon[12] et il crée une sorte de séminaire pour la formation des maîtres d'école (*Avis sur la question* publié en 1688) ; il regroupe les maîtres en une Confrérie dans laquelle il est permis de voir la forme primitive d'un syndicat ; enfin, s'inspirant d'ouvrages antérieurs, il publie un ensemble de textes pédagogiques extrêmement fouillés qui constituent à nos yeux l'ancêtre des *Instructions Officielles,* une *Conduite* des écoles comme devaient en publier par la suite, non moins admirables dans leur précision, tant de grands fondateurs et fondatrices de congrégations enseignantes.

Pour donner une idée de la pédagogie de Démia, citons-en les quelques caractéristiques suivantes : un programme simple (lire, écrire, chiffrer), un apprentissage de la lecture en latin, langue plus phonétique que le français, celle de l'Eglise et de la science, lieu de rassemblement, semblait-il, de personnes isolées en quelque sorte par les patois locaux (on verra que sur ce point Jean-Baptiste de La Salle fut plus audacieux), des manuels scolaires divers et des livres pour le maître, des classes de 60 à 100 élèves mais structurées, dirait-on, par un emploi rigoureusement codifié des moniteurs, nommés « chevaliers », « officiers », « préfets », selon un système renouvelé, on le voit, de l'enseignement mutuel de Comenius et annonçant celui de Lancaster et Bell (fin du XVIII[e] siècle)... un système de groupes de niveau permettant à chaque élève de recevoir un enseignement adapté à ses capacités (on sait que l'idée n'est pas perdue), un souci du « contrôle continu » (même au sein des familles !), de la « formation permanente »... Si l'on ajoute que la méthodologie de Démia fourmille de détails concrets et ne redoute pas les audaces, par exemple pour la simplification de l'orthographe, on comprend qu'il ait pu faire de Lyon un centre pédagogique digne d'inspirer les éducateurs d'autres villes comme Grenoble, Châlons, Agde, Toulon...

Son œuvre, en tant que telle, durera jusqu'à la Révolution.

---

12. Toujours en exercice, en 1981.

2. Saint Jean-Baptiste de La Salle

Né à Reims en 1651, J.-B. de La Salle est beaucoup plus connu que Démia, car l'Institut des « Frères des Ecoles Chrétiennes » qui lui doit l'existence a répandu et continue à répandre l'instruction et l'éducation chrétienne dans tous les continents. Bien qu'il passe fort justement pour le principal créateur de l'enseignement populaire, en France d'abord puis à l'étranger, il faut cependant noter que, plus jeune d'ailleurs que Démia, il ne s'est occupé des écoles qu'à partir de 1679, soit 12 ans plus tard que celui-ci[13].

Prêtre formé par Saint-Sulpice, docteur en théologie, J.-B. de La Salle, recueillant les initiatives de quelques prédécesseurs, officiellement encouragé, se trouve un peu malgré lui, en 1679, à la tête d'un petit groupe de maîtres. Après avoir aidé puissamment, il faut le noter, une Congrégation féminine chargée de l'instruction des filles pauvres, il prend en main la formation religieuse et pédagogique de ces maîtres, étend son autorité sur un ensemble d'écoles et finalement fonde en 1691, à Paris, l'Institut des Frères, dont le développement devait être extraordinaire. Sa générosité, son dévouement sont tels que l'Eglise le canonisera ; son intelligence n'est pas moins remarquable : on s'en fera une idée à travers les faits suivants.

J.-B. de La Salle est l'auteur de plusieurs écrits pédagogiques au nombre desquels il convient de citer la *Conduite des écoles* (1706 puis 1720)[14], les *Lettres,* les *Méditations.* Dans ces différents ouvrages, il montre autant de lucidité pour énoncer les principes de l'éducation telle qu'il la conçoit : physique (avec de très beaux conseils sur le jeu, l'alimentation des enfants, le sommeil), intellectuelle (son souci de développer l'intelligence est à souligner), morale et religieuse (la formation de la conscience, la « douce fermeté »)... qu'il témoigne d'amour des détails, au moins autant que Démia, lorsqu'il s'agit de fixer les caractères de sa méthodologie.

Certes, sur certains points, concernant surtout la discipline et les punitions, les instructions de J.-B. de La Salle rendent-elles un son curieux (et qui ne l'est plus du reste dès qu'on les replace dans leur temps) mais on retiendra plutôt ses idées novatrices, en particulier celles-ci : J.-B. de La Salle retint comme système d'enseignement le mode simultané appelé encore collectif, la classe étant d'abord « partagée en trois divisions » faibles, moyens et forts. Par la suite, le nombre de plus en plus important des Frères qui s'agrégeaient à son Institut lui permit de répartir les élèves des écoles nombreuses par « classes », chacune d'elles étant placée sous la férule d'un

13. En 1679, les écoles de Démia sont au nombre de 10. D'autre part, la première école à Reims fut l'œuvre d'Adrien Nyel, antérieurement « directeur des écoles gratuites de Rouen » (cf. Zind (P.), *op. cit.*).

14. *Conduite des écoles chrétiennes. Manuscrit de 1706* présenté par Frère Anselme, 1951.

religieux dont la tâche se trouvait ainsi facilitée par une meilleure homogénéité de l'auditoire. D'autre part, avec une audace que n'avait pas eue Démia, suivant sur ce point la voie ouverte par Port-Royal[15], le saint ordonna d'enseigner aux enfants la lecture du français dès leur entrée à l'école.

Le souci de ne recruter que de bons candidats à la fonction pédagogique amène aussi J.-B. de La Salle à réfléchir aux qualités que celle-ci réclame. Il les énumère longuement sous trois rubriques : qualités physiques, intellectuelles, morales pour conclure par une synthèse des vertus souhaitables (douze, selon lui, dont la gravité, le silence, la discrétion, la prudence... la piété) et des défauts « qui font perdre l'autorité » (liste plus abondante mais très judicieusement établie : on y trouve, par exemple, l'impatience, le favoritisme, la légèreté, la routine...). Le fondateur ne se contente d'ailleurs pas de prêcher ou d'écrire : il s'efforce, non sans difficultés, d'établir des « séminaires pour les maîtres d'écoles », véritables écoles normales où les futurs pédagogues viendraient parfaire leur instruction personnelle et s'initier à la pédagogie lassalienne, en particulier grâce aux leçons de l'école annexe (1684).

Quant aux créations directes ou indirectes de J.-B. de La Salle, elles sont d'une ampleur, voire d'une originalité, sans précédent : écoles du dimanche, écoles secondaires modernes, c'est-à-dire sans latin (Saint-Yon, à Rouen, 1705), écoles de « réforme » pour les inadaptés, écoles primaires surtout (en dépit de l'opposition de certains « maîtres d'école »), et instituts pour la formation des religieux.

Saint Jean-Baptiste de La Salle mourra en 1719 après une fin de vie hérissée de difficultés : il laissait un Institut de 274 religieux qui allait croître magnifiquement ; il avait donné à l'école populaire une impulsion considérable, la voulant notamment gratuite et l'envisageant obligatoire.

III. LE XVIII^e SIECLE AVANT LA REVOLUTION

Qui s'occupe de l'enseignement primaire au XVIII^e siècle ? (en France, jusqu'à la Révolution). D'une part, les congrégations, en second lieu divers maîtres d'école, les uns travaillant pour leur compte personnel, les autres dans les écoles paroissiales, donc reliés à leur curé.

15. L'honneur revient en effet aux Messieurs de Port-Royal d'avoir introduit la lecture de textes français ; il reste que la méthode d'apprentissage de la lecture élaborée par Pascal vers 1656 est une méthode pour lire le latin comme en fait foi la lettre de Jacqueline Pascal interrogeant son illustre frère sur un point de prononciation.

Les congrégations se portent bien. Si les difficultés internes, les ennuis avec les princes ou les évêques ne leur sont pas épargnés, si même elles ont à souffrir de l'hostilité des maîtres d'école, comme ce fut le cas, à Paris, pour les Frères des Ecoles Chrétiennes, d'une façon générale, l'autorité les encourage et le soutien populaire ne leur fait habituellement pas défaut. Les vocations abondent : sans doute les religieux des monastères, sous les coups des Philosophes, vont-ils devenir souvent les mal-aimés de la nation[16], mais les enseignants ont, si l'on ose dire, le vent en poupe. De nouveaux fondateurs apparaissent (Grignion de Montfort, le janséniste Charles Tabourin, et plusieurs autres moins connus) et, avec eux, naissent de nouvelles congrégations appelées à des développements variables. De 1700 à 1789, nous ne comptons pas moin, en France, de onze fondations catholiques[17]. Et il y a lieu de noter aussi l'implantation dans les Vosges d'écoles luthériennes (Jean-Frédéric Oberlin, 1769).

Les études historiques concordent : le mouvement en faveur de l'instruction ne cesse de s'accentuer et de se propager d'une manière constante et universelle[18]. Les écoles seraient même devenues trop nombreuses ce qui fait déjà que « les campagnes manquent de bras », gémissent certains notables, car beaucoup d'enfants poursuivent leurs études dans les collèges des villes, après quoi ils renoncent à la profession de leur père pour faire carrière religieuse ou juridique : le Breton La Chalotais, que nous retrouverons, dénoncera le fatal enchaînement en 1763[19].

Le principe de l'obligation scolaire ne tarde pas à éclore au grand jour. Il existait déjà deux ordonnances de Louis XIV prescrivant l'exacte fréquentation scolaire, et l'on connaît l'opinion de J.-B. de la Salle sur ce point ; une déclaration royale de Louis XV paraît en 1724 : elle rend l'école et le catéchisme obligatoires jusqu'à 14 ans et l'instruction religieuse du dimanche jusqu'à 20 ans[20]. On peut penser qu'elle ne fut pas intégralement appliquée.

Mais revenons un peu aux Frères des Ecoles Chrétiennes puisque nous avons pris comme exemple cet Institut. 1725 voit celui-ci canoniquement approuvé par l'Eglise (Benoît XIII) ; les Frères prononcent des vœux perpétuels de « pauvreté, chasteté, obéissance, stabilité et d'enseigner gratuitement ». En 1729, ils ouvrent un noviciat à Avignon ; en 1750, première école

16. Plongeron (B.), *La vie quotidienne du clergé au XVIII^e siècle.*
17. Zind (P.), *op. cit.,* Chronologie, pp. 610 et suiv.
18. Allain, *L'instruction primaire en France avant la Révolution.*
19. De la Chalotais (R.), procureur de Bretagne, ennemi juré des Jésuites, auteur d'un *Essai d'éducation nationale,* théoricien partisan de l'école « laïque ».
20. En 1763, Frédéric II prend une disposition semblable pour la Prusse et, en 1774, ce sera le tour de l'Autriche.

en Suisse ; en 1751, on compte 523 frères ; en 1767[21], après avoir absorbé une autre congrégation, ils seront 715. (On aura noté, au passage la date de 1762, année de la publication de l'*Emile* et du *Contrat social).* En 1771, la Maison générale des frères s'installe à Paris tandis que l'Institut s'organise en trois « provinces » : occidentale (Paris), orientale (Lorraine), mériodionale (Avignon). En 1774, les frères commencent à travailler à la Martinique ; en 1778, ils s'implantent dans la région toulousaine ; une statistique complète de l'Institut pour l'année 1779 indique 137 écoles avec 441 classes pour 32 999 écoliers et 760 frères. Ils seront 920 en 1790, après une extension de l'Institut en Italie[22].

A certains points de vue, ce XVIII^e siècle, avant la Révolution, peut passer pour une bonne période en matière d'éducation populaire. On en a la preuve, si l'on veut, dans la vitalité des congrégations ; on l'a aussi si l'on examine la question des méthodes et matériels pédagogiques si nombreux, si âprement discutés parfois, à l'époque ; on l'a encore dans la multiplicité des admirables Règlements pédagogiques ; on l'a enfin dans les grandes œuvres traitant de l'éducation du *Traité des études* très conservateur de Rollin (1726) au révolutionnaire *Emile* de Jean-Jacques Rousseau en passant par les écrits de Condillac, Diderot, Helvétius, Kant... En réalité, rien n'incite à pavoiser : les résultats, nous allons le dire, sont loin d'être satisfaisants.

Par dessus tout, l'esprit des Philosophes souffle sur l'Europe et l'on est à la veille de profonds bouleversements.

IV. LA REVOLUTION FRANÇAISE

Quand éclata la Révolution, la France comptait quelque 32 000 communes et de 30 à 32 000 petites écoles[23]. Ce n'est pas dire que la scolarisation fût complète, l'obligation demeurant mal appliquée et l'implantation des écoles étant peu judicieuse. Mais surtout la qualité pédagogique de ces écoles, très inégale, laissait dans l'ensemble beaucoup à désirer ; la moitié sinon

21. En 1762, les Jésuites sont expulsés de France et, en l'année 1767, ils le sont aussi d'Espagne.
22. En 1902, on dénombrera 19 440 frères avec 2 003 écoles de tous niveaux accueillant 322 000 élèves. En 1957, les frères comptaient 16 275 membres. Depuis leur fondation, d'après une estimation de 1956, 69 380 frères auraient enseigné, ce qui, à ce point de vue, place l'Institut de Saint Jean-Baptiste de La Salle au troisième rang mondial derrière les Jésuites et les Franciscains. (in Moulin (L.), *Le monde vivant des religieux,* Calmann-Lévy, Paris, 1964, p. 304) ; on a célébré en 1980 le tricentenaire de la fondation des Frères.
23. *Rapport Vuillemain,* 1843. Cf. le nombre des écoles tenues par les Frères des Ecoles Chrétiennes.

merci, les défenseurs de l'enfant qui n'ont que la haine à la bouche sont rares dans l'histoire ; ses vrais serviteurs savent trouver parfois le ton qui leur donne du crédit.

En tout cas, la grande leçon du passé, s'il se rencontre encore des oreilles pour l'entendre, c'est que la politique en matière d'institutions scolaires doit se définir comme l'administration des différences. Aucun parti, aucun Etat, aucune Eglise même, en l'état de l'humanité, ne peut prétendre au monopole de l'éducation scolaire, même si, revenant à la conception restrictive initiale, on entend par celle-ci la simple instruction des enfants. Les institutions doivent donc être aussi diverses que les hommes pour qui elles sont faites. Il est clair cependant que l'acceptation des différences n'implique pas seulement une déclaration toute théorique de la liberté d'enseigner ; il faut encore que ceux qui désirent, au nom de leurs convictions profondes, fonder des écoles et qui acceptent les justes exigences de la collectivité nationale puissent compter sur son soutien actif et loyal.

Chapitre 4

LA PROFESSIONNALISATION DU CORPS ENSEIGNANT*

Sans doute a-t-on du mal à imaginer, en cette fin du XX[e] siècle, que l'existence d'un corps enseignant soit historiquement si récente. Durant une bonne partie du XIII[e] siècle, à la suite de la création des premières « universités » (Bologne, Oxford, Paris...), c'est-à-dire à la suite de l'apparition et de l'extension d'une « fonction » enseignante non exclusivement incluse dans l'Eglise, se posa la question de savoir si cette « fonction » pouvait devenir profession, si elle méritait salaire (sous forme de dons ou rétributions des auditeurs, sous celle, éventuellement, de bénéfices ecclésiastiques). La violence des remous alors engendrés par les « Mendiants » est de ce point de vue révélatrice et montre, en même temps, combien le problème d'une formation du corps enseignant est étranger à cette époque. Il commencera à ne se poser vraiment qu'au milieu du XVII[e] et, en trois siècles, s'organisera un statut social, sera créée une fonction qui, si critiquée soit-elle parfois, colorera nos sociétés occidentales - et tant d'autres - de manière indélébile. Or l'histoire de cette fonction, autant et peut-être plus que celle de l'enseignement parce qu'elle est faite de l'histoire d'hommes autant que de l'apparition de lois et décrets, voire peut-être plus des efforts de quelques personnalités que du jeu législatif, cette histoire est un révélateur exemplaire des mouvances sociologiques, des changements consécutifs à l'industrialisation et à la diffusion et l'accueil des idées républicaines.

Une fois le principe de la rétribution admis, c'est-à-dire, en général, avant les temps dont se préoccupe cet ouvrage, on en vint, très lentement, à l'idée de la mise en place d'une formation, puis à cette mise en place et à son institutionnalisation progressive. Dans ces pages, on survolera, sur trois siècles, les grandes modifications qui ont engendré le corps enseignant que l'on connaît à l'heure actuelle[1].

---

* Par Pierre Marc, maître-assistant à l'université Grenoble III.

1. La brièveté de ce travail oblige à des choix. L'expression « corps enseignant » désigne les instituteurs : l'histoire de la formation des professeurs n'est pas abordée. Un autre secteur important, celui des formations permanente, continue, est ici passé sous silence. Enfin les différences historiques, les quasi constants décalages qui caractérisent l'histoire de la professionnalisation féminine par rapport à celle de la professionnalisation masculine, et tout ce qu'ils impliquent au plan humain et social, ne sont pas analysés.

Exceptés quelques efforts ponctuels que l'on va évoquer, le corps enseignant, si l'on peut dire, est toujours au XVII[e] siècle caractérisé par sa diversité. Sa majeure partie, dans chaque diocèse, est généralement nommée par l'évêque. En outre, et le fait est plus ou moins répandu d'un diocèse à l'autre, certaines écoles payantes sont abandonnées à l'initiative privée. Mais, dans l'immense majorité des cas, le régent ne peut matériellement vivre sans exercer une autre activité rémunérée ; cette image d'un maître-bedeau, -cordonnier, -cabaretier, -fossoyeur, etc. est suffisamment répandue pour n'être pas décrite. Et la formation « pédagogique » de ce maître est inexistante ; si, tout au plus, il a côtoyé la méthode individuelle par l'observation d'un régent âgé, on n'exige de lui que d'être bon chrétien (et, même à cette règle, l'on connaît des exceptions).

Lorsque, au milieu du XVII[e] siècle, un maître, Jean Meslier, dans un *Avis touchant les petites escoles,* émet, semble-t-il pour la première fois, l'idée que les maîtres devraient recevoir une formation, il ne s'ensuit aucune réalisation. Il est vrai que ce maître est laïque et n'a, de ce fait, que peu de possibilités d'innover. Il faut attendre qu'un prêtre, Charles Démia (1637-1689), ait la même conviction pour que soit fondé, le 27 mai 1672 à Lyon, un centre (qui sera dénommé séminaire de Saint-Charles) qui préfigure les écoles normales[2]. « L'entrée dans son établissement est réservée à des jeunes gens pauvres, capables et désireux de devenir prêtres, mais démunis des ressources nécessaires. Hébergés gratuitement, ils poursuivent à Saint-Charles leurs études de théologie et reçoivent en même temps une formation pédagogique. Chaque jour en outre, ils vont enseigner dans les petites écoles de la ville. Au bout de quelques années, ils quittent la communauté et sont nommés vicaires ou curés de campagne »[3].

Charles Démia fut un étonnant précurseur dans tous les domaines concernés par cette étude : il crée, pour les enfants pauvres, à partir de 1667, des « écoles de charité » ; il substitue le premier la méthode simultanée à la méthode individuelle ; il amorce ce qui deviendra la méthode mutuelle, tant prônée un siècle plus tard par les « ennemis de l'Eglise » ; il fonde un « Bureau des écoles » qui, en généralisant ses efforts à tous les établissements du diocèse, annonce la mise en place d'une administrations scolaire ; il rédige des manuels, alors inexistants ; il crée, donc, le premier organisme de formation des maîtres et, même, malgré les réticences générales - et celles des intéressées elles-mêmes -, des maîtresses (1678) ; il imagine un examen qui

2. A propos de Charles Démia, voir l'article documenté de Jeanblanc (H.), « Charles Démia et la pédagogie des petites écoles de Lyon au XVII[e] siècle » in *Bull. Soc. Binet & Simon,* IV, 1968, n° 503, pp. 163-185.
3. *Ibid.,* p. 178. « Plus de cinq cent cinquante jeunes gens y passent (au séminaire Saint-Charles) entre 1675 et 1694 (...) » *Ibid.,* p. 179.

n'est autre qu'un certificat d'aptitude à l'enseignement ; il inaugure ce que l'on ne peut qu'appeler des conférences pédagogiques ; les « recteurs » de son « Bureau des écoles » sont les premiers « inspecteurs ».

Si, tout à la fin du XVII[e] siècle et au début de XVIII[e] siècle, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) fait tant figure de précurseur, il le doit indiscutablement en grande partie à Charles Démia. Comme l'explique H. Jeanblanc, « L'abbé Roland, fondateur des Sœurs enseignantes de l'Enfant Jésus, fit connaître l'œuvre de Demia à Jean-Baptiste de La Salle. Celui-ci s'en est profondément inspiré, et il ne s'en cache pas, dans l'organisation de son enseignement. Parce que les Frères des écoles chrétiennes ont généralisé ces méthodes, l'Histoire leur en attribue la paternité »[4].

Comme Charles Démia, Jean-Baptiste de La Salle[5] crée des écoles gratuites pour les enfants pauvres (à partir de 1679 à Reims), puis un séminaire de formation des maîtres suivi du « séminaire urbain » parisien (1688) - auquel est adjoint une école de charité que l'on peut considérer comme la première « école annexe ». Mais, à la différence de Charles Démia, il fonde une congrégation enseignante, l'Institut des Frères des écoles chrétiennes (1680) qui pérennise son œuvre. Et, jusqu'à la Révolution, *La conduite des écoles,* écrite en 1717 par Jean-Baptiste de La Salle, reste le document de base qu'utilisent les frères. Lorsque, en 1791, la congrégation est supprimés (elle sera reconstituée en 1808), elle compte 930 frères et plus de 35 000 élèves[6].

Les efforts de Charles Démia et de Jean-Baptiste de La Salle, si considérables qu'en puissent être certains résultats, ne rencontrent pas d'appui proprement national. Le premier se voit refuser sa demande d'application des structures mises en place à Lyon à tous les diocèses. Et, si l'on cite l'idée émise par Louis XIV, en 1698, d'une école publique gratuite et obligatoire, l'on sait, et pour des raisons politiques générales, et pour des raisons circonstancielles désastreuses, que cette réflexion ne peut être suivie d'effets.

Par contre, au XVIII[e] siècle, la nécessité d'une formation des maîtres s'impose de plus en plus. Mais l'histoire de cette formation quitte pour un temps la France. C'est sous l'impulsion de l'impératrice Marie-Thérèse que les centres de formation se développent dans les états autrichiens ; on y en compte 15 à la fin du siècle et, en outre, y apparaît l'appellation d'« école normale » en 1774, due à Felbiger, directeur de l'Instruction publique ; le choix de cet intitulé (littéralement, école de la norme) mérite de longs débats,

4. *Ibid.,* p. 172.
5. Cf. Alphonse (M.-G.), *A l'école de Saint Jean-Baptiste de La Salle,* Lib. gén. de l'enseignement libre, Paris, 1953, 2 tomes.
6. Ajoutons, à titre indicatif, que ces nombres, en 1957, sont respectivement de 16 000 et 550 000.

toujours ouverts. C'est à Dessau que, la même année, Basedow fonde son Philanthropinum. Si ce dernier ne survit que 19 ans[7], il a une importance considérable tant en ce qui concerne l'application qui y est faite des idées de Rousseau et de Pestalozzi qu'au niveau de son rayonnement et, notamment, de l'influence qu'il exercera sur la première création d'une école normale dans l'Est de la France.

Aux approches de la Révolution, en France, nombreux sont ceux qui déplorent l'inexistence - ou les seules existences locales et désordonnées - d'une formation des régents. L'abbé Pelissier s'étonne ainsi : « Il est bien surprenant qu'il y ait des apprentissages réglés par l'autorité publique pour les moindres corps de métiers et qu'il n'y en ait point pour parvenir au droit d'enseigner les sciences aux jeunes gens et de travailler à leur éducation qui est cependant l'art des arts et qui demande des talents et des connaissances peu communes. Il faudrait donc qu'il y eût une maison d'institution où des jeunes gens en qui on aurait reconnu de la sagesse, de l'application et des dispositions fussent instruits relativement à cet objet »[8]. Et Bernardin de Saint-Pierre, malheureusement moins généreux en actes qu'en paroles, de reprendre l'idée : « Avant d'établir une école de citoyens, on devrait établir une école d'instituteurs. J'admire avec étonnement que tous les arts ont parmi nous leur apprentissage, excepté le plus difficile de tous, celui de former les hommes »[9].

Pendant la période révolutionnaire, si les réalisations ne sont d'abord que pâles par rapport aux souhaits, le brassage des idées, surtout les réflexions suscitées par le gigantesque schéma de l'instruction publique élaboré par Condorcet, ouvrent une voie irréversible dans les esprits. Sans doute l'aussi étonnante que brève tentative de « l'Ecole normale de l'an III », à Paris, calquée sur l'« enseignement révolutionnaire » de la fabrication des cartouches, est-elle plus grandiloquente qu'efficace ; le président de l'assemblée enflammait les formateurs rassemblés : « Que l'amour de la liberté, de l'égalité, le respect des lois soient écrits en caractères de feu dans vos cœurs, puisqu'en transmettant les sciences à vos élèves vous devez leur inspirer la haine pour la tyrannie et les former aux vertus

7. Relativement à cette période, consulter les premières pages du magistral travail de Gontard (M.), *La question des Ecoles normales primaires de la Révolution de 1789 à nos jours,* I.P.N., C.R.D.P. de Toulouse, 1962.

8. Cité par Wœrz (J.) *L'Ecole normale d'instituteurs, genèse et réalisation de l'idée, in* L'Ecole normale a 150 ans, étude historique publiée sous le patronage du recteur de l'Académie de Strasbourg, Strasbourg, 1960.

9. Gontard (M.), *op. cit.,* p. 5.

républicaines »[10]. Si la flamme visible fut de courte durée, elle devait, en réalité, durer très longtemps.

Durant les premières décades du XIXe siècle, la situation est complexe[11] : alors que s'affrontent le mutualisme révolutionnaire et le modèle congréganiste, tous les deux confrontés par des pouvoirs puissants, c'est une troisième formule, alors balbutiante, qui est promise à développement. Rédigé à la demande de Napoléon, le décret de Fourcroy de 1808 permet la création de « classes normales destinées à former des maîtres pour les écoles primaires ». Le décret faillit rester lettre morte et, sans le rôle éminent joué par A. de Lezay-Marnesia, préfet du Bas-Rhin, risquait l'oubli.

On sait comment Pestalozzi (1746-1827) s'inspira, en les aménageant, des principes directeurs de l'*Emile* dans la mise au point de son action éducative, à Yverdon principalement. Mais l'on insiste moins souvent sur l'influence qu'eut Pestalozzi, durant sa vie même, auprès de certains pédagogues de l'Est de la France. Le plus connu d'entre eux, le pasteur Oberlin (1740-1826), qui exerça dans les Vosges (Ban de la Roche), fut en relations suivies avec Lezay-Marnesia (1769-1814). Entre 1801 et 1803, ce dernier rencontra lui-même Pestalozzi en Suisse et, en 1806, préfet du Rhin-et-Moselle, il créa en Coblence[12] une école normale rattachée à l'école secondaire. On conçoit dès lors l'intérêt qu'il porte au décret de 1808. Et deux autres faits, bien différents, renforcent cet intérêt ; c'est, d'abord, la parenté de la femme de Lezay-Marnesia avec Napoléon ; c'est, ensuite et surtout, les problèmes « pédagogiques » - linguistiques bien sûr - rencontrés en Alsace à cette époque. Cet ensemble de circonstances amène la création, en 1810, de la première Ecole normale française, à Strasbourg[13].

Suit, malgré la concurrence du mutualisme, malgré la Restauration, une période d'expansion des écoles normales, d'abord dans l'Est. Il y a en 3 en 1820, 13 en 1829, 47 en 1833 lorsque la loi Guizot, si contestée soit-elle, donne à ces écoles une charte ; et il y en a 176 en 1842. Le ralentissement qu'aurait pu faire craindre la loi Falloux (1850), bien qu'il ne faille pas le minimiser, sera de courte durée ; si la vie du normalien tend à devenir mona-

10. *Ibid.,* p. 11.

11. Cf., par exemple, Gal (R.), *Histoire de l'éducation,* P.U.F., Paris, 1953 ; Léon (A.), *Histoire de l'enseignement en France,* P.U.F., Paris, 1967.

12. Coblence, de 1798 à 1813, fut le chef-lieu du Rhin-et-Moselle.

13. Cette époque, dont il faudrait détailler la description, est sans nul doute la plus importante en ce qui concerne la mise en place d'une formation du corps enseignant. Voir les pages 11 à 22 du travail de Gontard (M.), *op. cit.,* les articles de Eckert (C.), *Adrien de Lezay-Marnesia, esquisse biographique,* pp. 73-98, et de Schneider (C.), *La première Ecole normale de France, à Strasbourg,* pp. 99-120, in l'Ecole normale a 150 ans, *op. cit.,* Sur Oberlin, cf. Benoit (J.-P.), *Oberlin (J.-F.),* Ed. Oberlin, Strasbourg, 1955. Revoir le *Médecin de campagne,* pour la rédaction duquel Balzac s'inspira d'une biographie d'Oberlin.

En 1973, la crise économique structurelle s'y est greffée et semble annoncer la fin d'un type de civilisation. Mais dans cette fondamentale remise en cause des données qui nous sont familières et qui rappelle invinciblement la grande rupture du XVI[e] siècle, la catéchèse, dans ou hors de l'école, a devant elle un bel avenir à l'échelle même de la déchristianisation croissante, parce que seule la religion peut apporter à l'homme les réponses aux questions posées par son esprit et son cœur. Et d'abord à cette question primordiale :

« Pourquoi sommes-nous sur terre ? »

Chapitre 2

LECTURE ET ECRITURE*

Le *Dictionnaire* de Buisson fournit la meilleure description de ce qu'a été l'enseignement de la lecture aux XVII[e], XVIII[e] et XIX[e] siècles. L'article de J. Guillaume opposait les méthodes synthétiques et analytiques : la distinction était opératoire pour cette période et mérite d'être gardée. Mais à partir de la fin du XIX[e] siècle, les méthodes de lecture peuvent être décrites suivant des oppositions plus pertinentes.

I. DU PRECEPTORAT A L'ENSEIGNEMENT SIMULTANE : LES GRANDS PRECURSEURS

1. Les methodes centrees sur le decodage

L'ensemble de ces méthodes est désigné en France sous le terme générique de « méthodes synthétiques ». « Les plus anciennes méthodes ont toutes ceci de commun, qu'elles partent de l'alphabet, des éléments les plus simples de la lecture, pour arriver à la composition des syllabes ou des mots : elles procèdent *par synthèse* »[1]. Il s'agit de méthodes centrées sur le décodage, sans préoccupation de signification, comme le montrera leur description.

a) *L'œuvre de Démia*

C'est dans les *Règlements pour les écoles de la ville et diocèse de Lyon* rédigés par Ch. Démia dans la seconde moitié du XVII[e] siècle, ou dans l'*Ecole paroissiale*[2] qui nous instruit des pratiques utilisées dans les « petites écoles » de Paris, que nous pouvons comprendre « la méthode d'enseigner la lecture du latin et du français ». Démia précise que le maître doit répartir ses élèves en « classes différentes » suivant leurs capacités :

---

* Par Jean Guion, chargé de cours complémentaires à l'université Lyon II.

1. Guillaume (J.), in Buisson (F.), *Dictionnaire de pédagogie,* p. 1543.
2. Ouvrage signé : I.D.B., prêtre. Cf. Buisson (F.), *op. cit.,* p. 1536.

« Ainsi il rangera dans la Ire, ceux qui apprennent à connaître les *lettres,* que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ; dans la IIe, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des *syllabes ;* dans la IIIe, ceux qui apprennent à joindre des syllabes pour en faire des *mots ;* dans la IVe ceux qui lisent le latin par *phrases,* ou de ponctuation en ponctuation ; dans la Ve, ceux qui commencent à lire le français ; dans la VIe, les plus capables dans la lecture ; dans la VIIe, ceux qui lisent les *manuscrits ;* dans la VIIIe, ceux qui *écrivent* ».

Chaque classe pourra être subdivisée en bandes. Soit par exemple la IIe classe, celle des élèves qui apprennent à épeler :

« La 1re (bande), de ceux qui comptent chaque lettre tout haut avant que d'épeler la syllabe, comme *D, o, do : m, i, mi : n, e, ne : etc. ;* la 2e, de ceux qui épellent sans compter, comme *Do, mi, ne ;* la 3e, de ceux qui épellent les syllabes les plus difficiles de 3, 4, 5 et 6 lettres, comme *est, bant, brant, spinx* ».

Les principes de ces méthodes sont les suivants :

1. La lecture du latin précède celle du français car « la lecture française est bien plus difficile à prononcer que la latine »[3]. « Qu'ils (les élèves) ne soient pas mis en la lecture du français sans être bien versés en celle du latine ».

2. On part de l'étude des lettres isolées (« Le maître (...) ne donnera que très peu de lettres à ceux qui commencent, et les leur fera dire bien haut, leur montrant comment il faut ouvrir la bouche »), on passe ensuite à la formation des syllabes, puis à celle des mots.

3. La progression du facile au difficile est très atomisée.

4. On constitue des groupes homogènes (« Que les enfants d'une même bande doivent être de la même capacité, rangés chacun dans sa place »).

5. C'est une pédagogie collective (« Avoir le même livre, de la même impression et la même leçon »), fortement ritualisée (« Chacun doit regarder et tenir le doigt ou la touche sur le mot que l'on lit »).

6. C'est une lecture d'où toute motivation est exclue. Elle s'exerce, certes, sur le latin, mais surtout, elle est syllabique : « en lisant par exemple *In nomine patris,* le premier de la bande lira *in,* le second *no,* le 3e *mi,* le 4e *ne,* le 5e *pa,* le 6e *tris,* et comme ceux qui commencent à lire dans les livres ont peine à suivre la lecture qui se fait de cette sorte, le maître désignera un écolier des mieux stylés pour leur faire tenir les yeux et la bouche sur ce qui se lit, et les faire lire à leur rang ».

3. Vial (J.), attribue la primauté de cette innovation à Honorat Rambaud (1578).

7. L'école est structurée sur un mode hiérarchique très rigide en classes et en bandes. « Le chef de chaque bande doit être pris de la bande supérieure, pour être capable de reprendre ceux qui manqueraient ». Les critères de passage d'un niveau à l'autre sont très stricts.

8. Une importance très grande est accordée à la prononciation et au rythme des phrases lues.

9. Le souci d'efficacité exclut la lecture des textes sus par cœur, comme le *Pater.*

10. Il s'agit d'une pédagogie hyper-directive. Les enfants lisent sous les ordres du « chef de bande faisant toujours signe avec la clochette » (ou avec une baguette) pour signaler les erreurs ou les changements de lecteur.

11. Il s'agit d'une pédagogie accordant une grande place à l'émulation et prévoyant des « récompenses aux premiers de la bande », des « mauvais points aux derniers ».

12. Le caractère religieux de l'enseignement est omniprésent. *L'Ecole paroissiale* prévoit que les lettres doivent être apprises à l'aide d'un alphabet, « petit livre de quatre ou cinq feuillets, qui contienne : 1° les lettres communes, capitales, abréviations, (...), 2° deux colonnes de syllabes, de toutes les lettres qui se peuvent assembler (...). Il doit y avoir en ce même livre le *Pater, Ave, Credo, Misereatur, Confiteor, Benedicite, Agimus, Et beata,* et *Angele Dei,* imprimés en lettres communes, grosses et bien distinguées, les syllabes séparées l'une de l'autre environ de l'épaisseur d'un teston de France ».

De même, le second livre utilisé est « composé du *Magnificat, Nunc dimittis, Salve regina,* verset, et oraison, des sept psaumes, et des litanies des saints, du saint nom de Jésus, et de celle de la Sainte-Vierge ; (...) ; des versets et des réponses de la messe ». « Pour bien montrer les lettres aux enfants, il faut les faire commencer à bien faire le signe de la croix ».

b) L'innovation de la Grammaire de Port-Royal

En son chapitre 6, la grammaire de Port-Royal proposait « qu'on ne nommât les consonnes que par leur son naturel, en y ajoutant seulement l'*e* muet, qui est nécessaire pour les prononcer ». Cette réforme conduisait à ne plus épeler bon : bé-o-enne mais *be-o-ne.* Elle emportera l'adhésion des pédagogues.

c) La Conduite des écoles chrétiennes de J.-B. de La Salle[4]

Le manuscrit de ce texte capital, écrit très probablement de 1704 à 1706, fut publié pour la première fois en 1720. Il marque un progrès important : les élèves apprennent à lire directement le français. La lecture du latin

4. Le manuscrit date de 1706. La 1re édition est de 1720.

n'est pas pour autant exclue des écoles chrétiennes, mais elle est subordonnée à celle du français. L'analyse des motifs de ce choix est intéressante. L'auteur les expose dans une lettre à l'évêque Godet des Marais, citée par J. Guillaume, dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson. On peut résumer ces motifs de la façon suivante :

1. L'ancien système était inefficace : « la plupart des enfants pauvres (quittent) l'école ne sachant pas lire le français et ne lisant le latin que d'une manière ridicule ou incorrecte ».

2. Il est nécessaire de « développer l'intelligence des enfants » et de « former leur cœur ». De ce point de vue, « les ouvrages latins ne renferment pour (les enfants) qu'une lettre morte et des mots incompris ; ils n'ont à s'en servir que pour suivre les offices de l'église ; lorsqu'ils lisent en français, ils peuvent, au contraire, utiliser leurs loisirs, dans leur famille, par de bonnes et fructueuses lectures ».

Remarquons que l'ancienne épellation (*a, bé, cé, dé, effe...*) est conservée et que la pédagogie de J.-B. de La Salle, en matière d'apprentissage de la lecture, diffère peu de celle de ses prédécesseurs. En particulier, on retrouve une structure très hiérarchisée où les élèves sont répartis en différents ordres. « Il y aura six ordres d'écrivains en lettre ronde » (p. 49), « six ordres dans la lettre italienne » (p. 51). L'enseignement est de type simultané. Il ne gagne pas pour autant en efficacité. Il faut plusieurs années pour qu'un élève apprenne à lire[5] et c'est seulement ensuite qu'il apprend à écrire, comme le précise l'article 1er du chapitre IV[6] :

« Il est nécessaire que les écoliers sachent très parfaitement lire, tant le français que le latin, avant que de leur faire apprendre à écrire. Si cependant il arrive qu'il y en ait qui aient atteint l'âge de douze ans, et qui n'aient pas encore commencé à écrire, on les pourra mettre à l'écriture en les mettant dans le latin, pourvu qu'ils sachent bien et correctement lire dans le français, et qu'on juge qu'ils ne viendront pas assez longtemps à l'école pour apprendre suffisamment à écrire ».

Bien qu'enseignée tardivement, l'écriture prend une place très importante dans l'emploi du temps : il était en effet prévu que les écoliers emploieraient « une heure à l'écriture tant le matin qu'après-midi ».

5. Encore faudrait-il s'entendre sur une définition de la lecture.
6. p. 42 de *La conduite*. Les références des numéros de pages sont prises dans l'éd. de 1720 (Cf. *Cahiers lasalliens,* n° 24, 1965).

TABLEAU DES OUTILS DIDACTIQUES UTILISES, DANS L'ORDRE, POUR LES « NEUF SORTES DE LEÇONS DANS LES ECOLES CHRETIENNES »

1. Table d'alphabet : en six lignes de 5 colonnes sont présentées sur la gauche les « lettres mineures », sur la droite les « lettres majeures » (minuscules et majuscules).
2. Table des syllabes : « la seconde table qui est des syllabes à deux et trois lettres, doit contenir sept lignes et chaque ligne sept syllabes. Les trois premières syllabes avec la cinquième et la sixième doivent être des syllabes à deux lettres, et la quatrième et septième des syllabes à trois lettres... » (p. 223).
3. Le syllabaire : il « sera rempli de toutes sortes de syllabes françaises à 2, 3, 4, 5, 6, 7 lettres, et de quelques mots pour faciliter la prononciation ». « Dans le syllabaire les écoliers ne feront qu'épeler les syllabes et ne liront point » (p. 30).
4. « *Le deuxième livre* pour apprendre à épeler et lire par syllabes ». Ce sera « un livre d'instructions chrétiennes ».
5. « *Le même second livre* dans lequel ceux qui savent parfaitement épeler commencent à lire ».
6. Le troisième livre : « tous ceux qui liront dans ce livre, le feront par périodes et de suite, n'arrêtant qu'aux points et aux virgules ; on ne mettra dans cette leçon que ceux qui sauront parfaitement lire par syllabes sans y manquer. (...). On apprendra aussi à ceux qui liront dans le troisième livre, toutes les règles de la prononciation française, et la manière de parfaitement bien prononcer les syllabes et les mots, et de faire sonner les consonnes à la fin des mots, quand le mot suivant commence par une voyelle » (p. 35).
7. Le psautier, « livre dans lequel on apprendra à lire dans le latin », pour « ceux qui sauront parfaitement lire dans le français » (p. 38).
8. La civilité chrétienne : ce livre « est imprimé en caractère gothique ». « On n'épellera point, et on ne lira point par syllabes dans ce livre : mais tous ceux à qui on le donnera liront toujours de suite, et par pose » (p. 40).
9. Les lettres écrites à la main : « Lors que les écoliers seront dans le quatrième ordre de l'écriture ronde, ou qu'ils commenceront à écrire dans le 3e ordre en lettre bâtarde, on leur apprendra à lire des papiers ou parchemins écrits à la main, qu'on appelle Registres etc. Dans le commencement on leur en donnera à apprendre des plus lisibles, et puis des moins faciles, et ensuite des plus difficiles à mesure qu'ils avanceront, et toujours ainsi en avançant, jusqu'à ce qu'ils soient en état de pouvoir lire dans les écritures les plus difficiles qui se puissent rencontrer » (pp. 40-41).

d) *Py-Poulain Delaunay*

Imprimée en 1719, soit un an avant. *La Conduite,* la *Méthode du sieur Py-Poulain Delaunay* [7] se révèle intéressante par la critique des pratiques usuelles de cette époque et par les nouveautés qu'elle apporte. Nous en mentionnerons trois :

1. Delaunay veut que l'enseignement de la lecture se fasse sur la langue française, non sur le latin. Son point de vue rejoint celui de J.-B. de La Salle.

7. « Ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin par un système si aisé et si naturel qu'on y fait plus de progrès en trois mois, qu'en trois ans par la manière ordinaire ».

2. Sur le problème de l'épellation, il adopte la position de Port-Royal. Observant que l'épellation avec les consonnes est un obstacle à l'apprentissage, il préconise de « prononcer les consonnes par leur son naturel, en y joignant seulement après un e muet »[8].

3. Il propose une solution qui est encore parfois utilisée au XXe siècle pour résoudre le difficile problème de lecture des lettres muettes : « je les marque tout exprès, explique-t-il, en lettres rouges ou italiques, au lieu que les autres sont à l'ordinaire ; et non seulement je mets des lettres rouges ou italiques pour distinguer les lettres qu'il faut passer en épelant sans les nommer, mais j'en mets encore dans la lecture, pour marquer toutes les lettres qu'il ne faut pas prononcer en lisant... Lorsque l'élève sait parfaitement lire dans le livre où est cet arrangement, je l'accoutume ensuite dans des livres imprimés à l'ordinaire ; et alors il ne me faut pas deux jours pour l'y rompre entièrement »[9]

e) Dumas et le Bureau typographique

La méthode de Dumas est exposée dans la *Bibliothèque des enfants,* ouvrage explicatif publié en 1733. A l'exception du *Bureau typographique*, l'œuvre de Dumas est surtout celle d'un esprit chimérique. On retiendra les trois points suivants :

1. Dumas veut que la lecture du latin précède celle du français.

2. Dumas donne des noms compliqués aux lettres à valeur multiple (le *c* doit s'appeler *ce-ka-qu,* le *z ze-ce,* le *s se-ze*), sans que ces appellations puissent être justifiées par une analyse linguistique. Certains exercices de lecture sont étonnants et l'élève doit lire « oiseaummoissouilluinois » (leçon CII) ou « chouilleugnilphlanctiaxe » (leçon CIII). La leçon CVII prévoit même des « lignes à lire de droite à gauche, et à rebours, de gauche à droite ».

3. Le *Bureau typographique* a eu beaucoup de succès et peut être considéré comme l'ancêtre de nombreux procédés qui conduisent l'enfant à manipuler des caractères imprimés. Rollin a décrit cet auxiliaire pédagogique comme :

« Une table beaucoup plus longue que large, sur laquelle on place une sorte de tablette qui a trois ou quatre étages de petites loges, où l'on trouve les différents sons de la langue exprimés par des caractères simples ou composés sur autant de cartes. Chacune de ces logettes indique par un titre les lettres qui y sont renfermées. L'enfant range sur la table les sons des mots qu'on lui demande, en les tirant de leurs loges, comme fait un imprimeur en tirant des cassetins les différentes lettres dont il

8. Cf. Guillaume (J.), *op. cit.*, p. 1538.
9. *Ibid,* p. 1539. Le même système sera utilisé par Javal au XIXe siècle.

compose ses mots »[10]. Il voit à l'utilisation de ce matériel un avantage d'ordre psychologique : « Rien n'est plus fatigant ni plus ennuyeux dans l'enfance que la contention de l'esprit et le repos du corps. Ici, l'enfant n'a point l'esprit fatigué ; il ne cherche point avec peine dans sa mémoire ; il n'est point contraint à un repos qui l'attriste, en le tenant toujours collé à l'endroit où on le fait lire. Les yeux, les mains, les pieds, tout le corps est en action. L'enfant cherche ses lettres, il les tire, il les arrange, il les renverse, il les sépare, et les remet dans leurs loges. Ce mouvement est fort de son goût, et convient extrêmement au caractère vif et remuant de cet âge »[11].

f) *Le Quadrille des enfants de l'abbé Bertauld (1743)*

Il s'agit d'une méthode de lecture sans épellation qui eut rapidement un très grand succès et qui fut réimprimée jusqu'au milieu du XIXe siècle.

« La partie de l'élève se compose essentiellement de 88 fiches carrées, d'où lui est venu le nom de quadrille. Ces fiches portent chacune une image représentant un objet connu de l'enfant et destiné à lui faire retenir mnémoniquement une des 88 syllabes dans lesquelles l'abbé Bertauld résume tout l'enseignement de la lecture française ; par exemple, pour apprendre le son *u,* l'image représente un bossu. On montre la gravure à l'élève, et en même temps le mot *bossu,* puis uniquement la lettre *u.* L'élève reconnaît cette lettre, d'abord à l'aide de l'image, et insensiblement par la forme même de la lettre, qui se grave ainsi dans sa mémoire (...). Lorsque l'élève sait une série de 20 fiches, il applique ses connaissances acquises, dans une suite de syllabes, de mots et de phrases que l'on trouve dans le livre du maître »[12].

D'autres méthodes ont vu le jour, qui s'inspiraient du principe utilisé par Bertauld. Citons par exemple celle de N. Michel qui publia en 1779 un *Plan méthodique des premiers principes de lecture française* composé de deux tableaux et de six paquets de cartes.

Il exista bien d'autres méthodes et les novateurs furent nombreux. Nous avons mentionné les principaux, d'une part ceux dont les critiques et les innovations auront les prolongements les plus durables, d'autre part ceux qui proposèrent des solutions aux difficiles problèmes de l'enseignement simultané. D'une façon générale, les auteurs que nous avons cités posent implicitement que la maîtrise du décodage est nécessaire pour lire. Cela explique que toute leur attention ait été retenue par la reconnaissance des lettres, l'épellation, la syllabation, c'est-à-dire ce que nous désignons au XXe siècle, avec des nuances, sous le terme de déchiffrement. Certes, un légitime souci de perfection et d'efficacité a parfois conduit à des solutions pour le moins étonnantes, comme nous l'avons montré. Il demeure toutefois que le

10. *Ibid.*, p. 1540.
11. Cf. *Dictionnaire de pédagogie,* t. I, p. 299.
12. Cité par Demkes, *ibid.*, p. 188.

XVIIIe siècle a vu le français s'imposer comme langue d'apprentissage, l'épellation se faire conformément aux conseils donnés par la *Grammaire* de Port-Royal, ou bien être rejetée par certains pédagogues[13].

Mais surtout, c'est à cette période que, par réaction à une approche synthétique de l'apprentissage de la lecture, on va voir surgir dans le champ pédagogique des préoccupations nouvelles qui vont conduire à privilégier la signification.

2. Les methodes centrees sur la signification

Initialement, il s'agit de méthodes centrées sur l'enfant. Nous savons que Rollin avait apprécié, dans le *Bureau typographique,* le fait que cet auxiliaire pédagogique permît à l'enfant d'être actif. Rousseau ira beaucoup plus loin. Insistant sur ce que la psychologie du XXe siècle nous a habitués à nommer motivation et qu'il appelle désir, il rejette les pratiques pédagogiques de son siècle :

« On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne »[14].

Une exacte situation de ce célèbre passage de Rousseau est nécessaire : d'une part, il évoque et s'intéresse à la situation de préceptorat, contrairement aux grands pédagogues qui ont donné sa forme à la méthode synthétique (Démia, de La Salle) ; d'autre part, il balaie avec mépris la dimension technique de l'éducation et dit avoir « honte de (s') amuser à ces niaiseries dans un traité de l'éducation »[15]. Pour lui, tout apprentissage est lié à « l'intérêt présent », au désir, et il est vrai que les démarches d'apprentissage synthétiques, lentes et obsessionnelles, n'en tenaient jamais compte.

Ce n'est toutefois pas l'*Emile* de Rousseau qui sert à dater la naissance de ce qui s'appellera au XXe siècle la *méthode globale.* On préfère prendre comme référence première le traité de l'abbé de Radonvilliers, *De la manière d'apprendre les langues,* paru en 1768. L'auteur y critique le fait que l'« on voudrait enseigner par le raisonnement ce qui ne peut s'apprendre que par l'habitude ». Il trouve très compliqué le mécanisme sur lequel reposent les méthodes synthétiques et propose de s'y prendre plus simplement :

13. Cf. Cherrier, Viard et Luneau de Boisjermain, in Buisson (F.), *op. cit.,* p. 1541.
14. Rousseau, *Emile,* p. 116 (éd. Garnier).
15. *Ibid.,* p. 117.

« Prononcez d'abord un mot, par exemple *traité ;* l'enfant le répètera. Lorsqu'il le prononce aussi bien que ses organes le permettent, montrez-le lui sur le livre, et répétez-lui : *traité ;* il s'accoutumera à joindre le son *traité* à la vue des lettres dont ce mot est composé. Passez ensuite au mot d'après, ne fatiguez pas son attention, ne le grondez point ; ce n'est pas sa faute si sa mémoire est lente ou infidèle ; mais recommencez avec patience la même leçon ; n'exigez jamais de lui autre chose, sinon qu'en regardant tel mot écrit, il prononce tel son ; et s'il l'a oublié, répétez-le lui. Il n'est pas possible qu'en peu de temps la vue des figures ne rappelle les sons, et alors l'enfant saura lire »[16].

Nicolas Adam, grammairien peu connu, reprend la même idée et la développe dans sa *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque,* en 1787. Il y définit une « nouvelle manière d'apprendre à lire aux enfants sans leur parler de lettres et de syllabes ». La description de la méthode donnée par J. Guillaume dans le *Dictionnaire de Pédagogie* à partir du texte de Nicolas Adam est devenue célèbre :

« On tourmente (les enfants) longtemps pour leur faire connaître et retenir un grand nombre de lettres, de syllabes et de sons, où ils ne doivent rien comprendre parce que ces éléments ne portent avec eux aucune idée qui les attache et les amuse. Lorsque vous voulez faire connaître un objet à un enfant, par exemple *un habit,* vous êtes-vous jamais avisé de lui montrer séparément les parements, puis les manches, ensuite les devants, les poches, les boutons, etc. ? Non, sans doute ; mais vous lui faites voir l'ensemble, et vous lui dites : *Voilà un habit.* C'est ainsi que les enfants apprennent à parler auprès de leurs nourrices : pourquoi ne pas faire la même chose pour leur apprendre à lire ? Eloignez d'eux les alphabets et tous les livres français et latins, amusez-les avec des mots entiers à leur portée, qu'ils retiendront bien plus aisément et avec plus de plaisir que toutes les lettres et les syllabes imprimées. Ecrivez en beaux caractères sur un chiffon de papier : *papa ;* montrez-le à votre enfant et dites-lui que c'est *papa ;* il ne vous croira sûrement pas. Faites lire ce papier en sa présence au premier venu et à plusieurs personnes successivement ; alors il commencera à vous croire. Il voudra revoir le papier, qu'il examinera avec attention ; il lira *papa* comme les autres, et le voudra faire lire à son tour. Prêtez-vous à ce badinage, et écrivez sur un autre papier de forme différente *maman ;* en moins d'un quart d'heure vous verrez qu'il les distinguera à merveille. Sans doute la forme des deux papiers contribuera beaucoup à cette opération : mais pourquoi lui refuser ce petit secours ? D'ailleurs il n'en aura pas longtemps besoin. Ce jeu fini, ayez soin de mettre ce commencement de provision dans une boîte dont vous ferez présent à l'enfant : elle deviendra bientôt son plus cher trésor. (...). Lorsqu'il y aura dans la boîte deux ou trois douzaines de ces papiers, écrivez de nouveau ces mêmes mots sur des cartes à jouer égales, et faites accoupler par l'enfant le papier avec la carte correspondante : en très peu de temps les papiers deviendront inutiles, et le seul assemblage des lettres qui composent les mots suffira pour les faire prononcer sur les cartes. (...). Quand votre élève saura lire sans hésiter, faites-lui alors distinguer les syllabes *pa-pa, ma-man,* etc., et finissez par les lettres dont celles-ci sont

16. Guillaume (J.), *op. cit.,* p. 1541.

composées : et vous aurez suivi l'ordre naturel. C'est une affaire de trois ou quatre jours, et qui le préparera à l'écriture, laquelle doit nécessairement commencer par la formation des lettres ».

3. Le debat lecture/ecriture

Les pratiques habituelles voulaient que la lecture précédât l'écriture. On n'enseignait pas la seconde que l'écolier ne fût parvenu à la maîtrise de la première. Cette idée fut remise en question au XVIIIe siècle. Delaunay fils - fils de Py-Poulain Delaunay - pense qu'il est profitable pour les enfants « de leur mettre la plume à la main dès qu'ils commencent la lecture, et de les faire écrire, quelque jeunes qu'ils puissent être ». François de Neufchâteau cite une « Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire, et à écrire sous la dictée » publiée en l'an III. Dans le seul premier cahier paru de ses *Vues sur l'éducation nationale, par un cultivateur,* Pierre-Samuel Dupont de Nemours propose de ne pas commencer l'enseignement par la lecture mais par l'écriture.

« Un des premiers vices de cette éducation de classe ou d'école dont nous avons tous été plus ou moins les victimes, est d'avoir consumé plusieurs années de notre jeunesse pour nous faire parvenir à savoir lire et écrire. (...). On aurait cru manquer à tous les principes si l'on eût laissé manier une plume aux enfants avant qu'ils sussent parfaitement lire. (...). Je vais paraître paradoxal en disant qu'il faudrait, qu'il faut commencer l'instruction littéraire des enfants par leur apprendre à écrire, et qu'on ne doit s'embarrasser aucunement de la lecture, dont on n'aura pas besoin de faire une étude à part, si l'écriture est bien enseignée ».

En réalité, ce conflit sur la place de l'écriture par rapport à la lecture est toujours vif à la fin du XXe siècle, et, si l'écriture n'est pas trop rejetée après l'apprentissage de la lecture, il est des auteurs qui lient l'usage trop précoce de l'écriture à des troubles lexiques.

II. LA MONTEE PROGRESSIVE VERS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

La question fondamentale est de savoir si la scolarisation progressive de la population française au cours du XIXe siècle va entraîner des modifications du schéma fondamental que nous avons décrit dans les pages qui précèdent. La pédagogie de la période pré-révolutionnaire restait marquée par le préceptorat. Même si les grands pédagogues comme Démia et J.-B. de La Salle s'adressaient à des maîtres en situation d'enseignement collectif, un matériel comme le bureau typographique « n'a jamais été connu dans les

campagnes et ne pouvait, dans les villes, l'être que des familles aisées, parce qu'il était trop dispendieux pour les autres »[17].

Le XIXe siècle est sans conteste un siècle de très profondes mutations pédagogiques et didactiques. Il va falloir assurer l'instruction du plus grand nombre possible d'enfants. Déjà sous la Révolution, des projets rénovateurs de l'école primaire avaient vu le jour, mais le changement politique consécutif au coup d'Etat du 18 brumaire y avait mis brusquement un terme.

1. La periode revolutionnaire

En l'an IV, la Convention avait ouvert un concours pour la composition des livres élémentaires. Lakanal notait que « le concours n'a produit, sur l'art d'apprendre à lire et à écrire, aucun ouvrage que le jury ait jugé digne d'être adopté dans les écoles primaires de la République ». En l'an VII, François de Neufchâteau, alors ministre de l'Intérieur pour la seconde fois, fait paraître à Paris sa *Méthode pratique de lecture.* Il y signale les insuffisances des méthodes de lecture en usage. Outre de nombreuses simplifications, il propose un enseignement simultané de l'écriture et de la lecture. Son ouvrage présente le « tableau général des voix et des articulations de la langue française » (34 voix et articulations : 14 voyelles et 20 consonnes). Au fur et à mesure qu'ils apprennent à les lire, les élèves apprennent à écrire les représentations de ces voix et articulations sur une sorte de tablette peinte en noir. L'apprentissage est basé sur l'imitation, l'enfant reproduisant sur son « ardoise » les caractères dessinés par le maître au tableau. Après les voyelles, l'enfant apprend les consonnes, qu'il prononce avec un *e* muet. On épelle d'abord les syllabes simples, puis les syllabes complexes. Le maître n'en vient au mot que lorsque l'enfant est rompu à l'épellation. En ce qui concerne les difficultés orthographiques, François de Neufchâteau propose d'épeler sous la dictée : l'enfant doit deviner les lettres d'un mot prononcé à haute voix. Cette première partie terminée, seize tableaux permettent d'accéder à la lecture des mots et de courtes phrases. Ensuite seulement vient la lecture courante. A cette fin, sont prévus un livre de morale et un traité d'orthographe.

2. Le debut du XIXe siecle

L'esprit novateur des pédagogues reste très vivant, mais les méthodes d'apprentissage de la lecture évoluent peu. Daubenton réédite le *Quadrille*

17. Cf. *Dictionnaire de pédagogie,* t. I, p. 748.

des enfants dans une « *Méthode de lecture appliquée à l'écriture,* par les 34 sons élémentaires de la langue française, ornée de 34 figures, dont le son final de leur nom répond aux 34 sons primitifs de cette langue, par lesquels les enfants de quatre à cinq ans apprennent simultanément à lire dans tous les livres, et à écrire sous la dictée, même les mots les plus difficiles, en trois mois, et même en moins, selon leur docilité et leurs dispositions » (1815).

L'abbé Gaultier inventa une « boîte typographique », simplification du *Bureau typographique* de Dumas et l'utilisa dans le cadre de ses « jeux instructifs ». Par ce procédé, le maître groupait les élèves autour d'une table et distribuait à chacun des jetons en nombre égal. Puis, au fur et à mesure de la leçon, il donnait un jeton à l'élève qui répondait bien, en prenait un à celui qui se trompait. L'élève qui avait le plus de jetons était proclamé *président* et pouvait s'asseoir à la droite du maître, la place d'honneur...

L'abbé Gaultier participa à la fondation de la *Société pour l'enseignement élémentaire* en 1815. Convaincu des bienfaits du système monitorial, il élabora avec Choron et Jomard la méthode de lecture des écoles mutuelles. Cette dernière ressemble beaucoup à celle de François de Neufchâteau et prévoit l'apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture.

L'importance accordée aux problèmes d'éducation suscitait les innovations, plus ou moins heureuses. Butet de la Sarthe souhaite que « l'enseignement de l'écriture précède celui de la lecture » et s'indigne que « pour arriver à l'énonciation du son *trê,* finale du mot *ils entraient* », il faille passer par « l'équation assez bizarre » : « Té + ère + a + i + é + enne + té = trê ».

Brun « voulait faire débuter les élèves par la numération verbale d'abord, puis écrite « avant de tracer les lettres et de les associer en syllabes. Le physicien Lemare, à l'opposé de cette tendance synthétique, proposa un « *cours de lecture* où, procédant du composé au simple, on apprend à lire des phrases, puis des mots, sans connaître ni syllabes, ni lettres, composé de 41 figures » (1817).

Jacotot préfère également la démarche analytique et propose d'utiliser les cinquante premières lignes du *Télémaque.* Selon l'auteur, quelques leçons suffiraient pour que le maître n'ait plus à s'occuper de lecture. M. de Laffore pense avoir découvert ce qu'il appelle la « loi fondamentale de la lecture » et, dans la *Statilégie* - pour laquelle il prit un brevet d'invention en 1827 -, il rejette la syllabation puisque, selon lui, « lire n'est autre chose que prononcer successivement les voyelles et les consonnes dans l'ordre où elles sont écrites et sans combinaison des unes avec les autres ». Dans la *Citolégie* de M. Dupont, en 1814, nous retrouvons « une des formes de l'ancienne méthode synthétique, dans laquelle les exercices ont été gradués par un insti-

RESUME SCHEMATIQUE DE LA METHODE DE LECTURE DES ECOLES D'ENSEIGNEMENT MUTUEL

Elle comprend un *Syllabaire* (38 tableaux pour les classes de l'école) et des *Leçons de lecture* (50 tableaux pour les quatre classes supérieures).

1re classe			
	alphabet	1. ordre accoutumé	Dénomination des lettres
10 tableaux	en caractères romains cursifs + minuscules majuscules	2. selon la forme 3. suivant nature des sons (14 voix et 21 articulations de 1 signe ou 2)	Apprendre à les tracer sur le sable
2e classe			
3 tableaux	syllabes de 2 lettres (articulation simple + voix monogrammatique ou inverse) ex. *ba, ab*		Epellation par cœur. Ecriture
3e classe			
6 tableaux	syllabes du type *bou* ou inverse *bla* *bal*		Epellation (l'enfant lit lit la syllabe puis épelle) Ecriture
4e classe			
4 tableaux	syllabes du type *brou/oubr* *stri* *tris, trist, strid, strict*		Epellation[18] Ecriture
5e classe			
5 tableaux du syllabaire	syllabes formant des mots (monosyllabes classées par son principal)		Epellation Ecriture de monosyllabes
7 tableaux de lecture	phrases monosyllabiques et dissyllabiques avec divisions (sentences et proverbes)		
6e classe			
5 tableaux du syllabaire	mots dissyllabes		Ecriture de mots de 2 et 3 syllabes
18 tableaux de lecture	phrases polysyllabiques avec divisions		
7e et 8e classes			
5 tableaux du syllabaire	mots polysyllabes		Ecriture de mots de 3, 4, 5 syllabes.
25 tableaux de lecture	phrases polysyllabiques sans divisions (histoires de la Bible)		
premiers livres	catéchisme, histoires morales		*8e classe :* encre et papier

18. Epellation : l'enfant lit la syllabe puis épelle. Pour l'écriture, de la 2e à la 7e classe, l'enfant utilise l'ardoise.

tuteur expérimenté »[19]. Dans la méthode de MM. Lamotte, Perrier, Meissias et Michelot, l'épellation est rejetée (1832).

3. La seconde moitie du XIXe siecle

Les méthodes de lecture continuent à se succéder en grand nombre, sans modifier le schéma que nous avons adopté pour les décrire. Les méthodes synthétiques et les méthodes analytiques s'opposent toujours de façon irréductible.

a) *Les méthodes synthétiques*

D'une façon générale, elles entrent en conflit sur le problème de l'épellation, mais adoptent unanimement le *e* muet pour la prononciation des consonnes. Le système des rubans de la méthode Maître a pris le nom de syllabateur dans la méthode Gervais. Avec des supports différents il s'agit chaque fois d'un même matériel destiné à présenter des syllabes aux enfants. A un élément fixe portant les consonnes, on peut faire correspondre un élément mobile (ruban, cartons) portant les voyelles et obtenir ainsi toutes les combinaisons syllabiques possibles. Dans la méthode Chéron, le principe de ces accessoires est remplacé par un exercice effectué au moyen de deux baguettes, l'une montrant un grand tableau où figurent articulations et sons, l'autre montrant des cartons sur lesquels voyelles et consonnes sont imprimées. La méthode Néel simplifie cet exercice des baguettes, la méthode Mignon utilise un « tableau mural à caractères mobiles ». J. Guillaume mentionne la méthode Thollois comme une simple réédition du *Bureau typographique* de Dumas et de la *Boîte typographique* de l'abbé Gaultier.

Béhagnon oppose l'ancienne épellation, la non-épellation et la nouvelle épellation. Signalons la *Méthode lexicologique* de Pierre Larousse qui utilise un alphabet à images, nommé *alphabet phonétique,* et un syllabaire que l'auteur a appelé « table de Pythagore appliquée à la lecture ».

La méthode Regimbeau simplifie l'enseignement de la lecture par la décomposition du langage en sons purs et en sons articulés. Il y a seize *sons purs ;* on nomme voyelles les signes qui les représentent (...). Les *sons articulés* sont représentés par une voyelle *précédée* d'une consonne. Un même son peut être articulé de vingt manières (...). Exemple sur le son *a :* ba, ka, da, fa, ja (...). Une tendance phonologique se dessine nettement : « Ici, on habitue les yeux de l'élève à diviser les signes écrits comme l'oreille divise les sons représentés par ces signes ». L'auteur vise à une « décomposition de la syllabe en ses éléments phoniques ». « La subdivision de la syllabe est indiquée par un point médial » (exemples cités : so.l, a.r.c, f.leu.r, ou.r.s, li.è-v.re, pou.r.su.i-v.ra). Retenons que l'épellation est proscrite de cette méthode.

19. Guillaume (J.), *op. cit.,* p. 1546.

b) *Les méthodes analytiques*

La méthode de Dewik-Potel, ou *dewikologie* est une « méthode de lecture par mots ». Sur « une idée juste et féconde, susceptible d'applications sérieuses »[20], l'auteur s'est laissé entraîner à des extravagances qui conduisent l'élève, quand il arrive aux exercices d'écriture et d'orthographe, à écrire des phrases de ce type : « *Cécile* a vu à *Besançon,* sur la *façade* d'un bonnetier, un *caleçon* pendu à un *hameçon* ».

Dans sa méthode, Audan s'adresse surtout aux adultes illettrés. D.-A. Jacquemart propose d'enseigner la lecture « par l'orthographie des mots oraux et par l'indication de leurs signes graphiques et de leur prononciation ». Il propose de partir du bagage lexical de l'enfant de six ans pour lui enseigner « l'orthographie intégrale et absolue de ces mots et ensuite la composition graphique et la prononciation ou lecture de ces mots ». « On lui inculquerait (ainsi), tout à la fois, la connaissance de l'orthographie des mots et la connaissance de leur lecture et celle des syllabes et la connaissance de la valeur des lettres, orthographie, lecture et valeur des lettres qu'il retiendrait facilement ».

c) *Les autres méthodes*

Il est d'autres méthodes qui, parce qu'elles offrent des particularités marquantes, ne peuvent être classées suivant l'opposition classique *méthodes synthétiques / analytiques* sans scotomiser ce qui fait leur originalité.

Ainsi en est-il de la *Scriptolégie* de Peigné qui, reprenant l'idée de Dupont de Nemours, enseigne la lecture par l'écriture. Ainsi en est-il également des trois autres méthodes par lesquelles J. Guillaume termine la description des méthodes de lecture, dans le *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, après avoir évoqué la méthode Schüler dont la marche « est à la fois analytique et synthétique »[21]. Or, ces trois méthodes sont classées sous la rubrique « méthodes diverses ».

La première a été composée par Adrien Féline dont les travaux sur la réforme de l'orthographe étaient connus des spécialistes. Il conseille « d'enseigner d'abord à l'élève un alphabet phonétique dont chaque caractère n'a qu'une valeur unique et invariable. A l'aide de cet alphabet qui comprend 15 voyelles et 20 consonnes, on écrit les mots sans tenir compte de

20. *Ibid.,* p. 1548.
21. *Ibid.,* p. 1549.

l'orthographe usuelle (...), et l'élève, n'étant plus arrêté par les difficultés qu'offre notre manière habituelle d'écrire, peut lire dès qu'il connaît les lettres. Lorsqu'il lira couramment l'écriture phonétique, il se familiarisera avec l'écriture usuelle ». Un livre de lecture de 48 chapitres ramène progressivement l'élève à l'orthographe traditionnelle.

La méthode de Féline évoque les travaux sur la langue anglaise connus sous le sigle I.T.A.[22] ou les travaux français de M. Martinet sur l'Alfonic[23].

La seconde méthode est la *méthode phonomimique* de Grosselin qui fut membre du Conseil d'administration de la Société centrale d'éducation pour les sourds-muets et fonda en 1866 la Société pour l'enseignement simultané des sourds-muets et des entendants-parlants. Ses travaux font penser à la méthode de Mme Borel-Maisonny, d'autant qu'ils s'adressent également, à l'origine, à des enfants en difficulté.

La troisième méthode, de H. Chavée, porte un titre intéressant : *Enseignement scientifique de la lecture* (1873). Le mot scientifique prendra une résonance très forte au XXe siècle. Dans ce cas, il ne s'agit que d'une fantaisie dont le dictionnaire de Buisson cite quelques extraits :

« La « gamme orale » est formée de sept voyelles, qui correspondent chacune à l'une des couleurs : *a* est le bleu, *i* le rouge, *ou* le jaune, *ai* le violet, *au* le vert, *u* l'orangé, *œu* le gris ; ces voyelles ont chacune deux pôles, ou deux sexes : la voyelle femelle a un son large, doux et chantant, *â ;* la voyelle mâle a un son bref et rude, *a.* Il y a en outre deux voyelles neutres asexuées : *é* et *eu* (...) ».

Nous constatons à travers ces trois méthodes, inclassables pour un pédagogue du XIXe siècle, qu'elles mettent en jeu une science dont les développements seront importants au XXe siècle : la phonologie. L'une fait référence à la pédagogie des inadaptés et préfigure le courant orthophonique français. La dernière évoque une méthodologie qu'elle ne pratique certes pas mais dont le début du XXe siècle va affirmer la nécessité sous l'impulsion de Buisson et surtout de Binet.

22. Apprentissage de la lecture sur une orthographe simplifiée (Initial Teaching Alphabet), avec utilisation d'un alphabet spécial.
23. Apprentissage de la lecture sur une orthographe française simplifiée. Utilisation de l'alphabet traditionnel.

III. LE XXe SIECLE ET L'EMERGENCE DES CONTRAINTES SCIENTIFIQUES

Parlant des méthodes de lecture à la fin du XIXe siècle, Ch. Defodon signale qu'« on pourrait presque dire que chaque instituteur a la sienne ». Et pourtant chaque maître pouvait choisir, au 1er juillet 1888, pour ses leçons de lecture à l'école élémentaire, parmi 470 ouvrages figurant sur les « listes départementales de livres scolaires dressées pour les écoles publiques de France ». Ce foisonnement extraordinaire est confirmé par une monographie de M. Delalain citée par B. Buisson[24] :

162 livres de lecture parus en 1883
146 en 1884
133 en 1885
97 en 1886
101 en 1887

Soit 639 ouvrages sur la lecture publiés en 5 ans, ce qui représente un rythme moyen de parution d'un livre tous les trois jours !

C'est dans cette atmosphère d'innovations permanentes que vont se déclencher les grands conflits sur l'apprentissage de la lecture et que va surgir, comme moyen de les dépasser, la méthodologie scientifique qui s'est imposée dans les sciences exactes. Certes, l'ensemble des productions du XXe siècle pourrait se décrire suivant la dichotomie méthode synthétique / méthode analytique. Nous opposerions ainsi facilement *Pigeon vole, Rémi et Colette* à la méthode naturelle de Freinet, par exemple. Mais il faudrait alors remarquer que les méthodes synthétiques se préoccupent très vite de signification : même si les phrases données à lire sont parfois niaises et sans grand intérêt pour les enfants, il n'empêche que la volonté de faire découvrir le mécanisme de la lecture pour pouvoir accéder à des *signes porteurs de sens* est indéniable. Les méthodes analytiques, quant à elles, contraintes par la structure scolaire, par ses impératifs touchant à la durée de l'apprentissage et par la nécessité d'apprendre ensuite l'orthographe, sont amenées inévitablement à l'étude des procédés de décodage.

Le XXe siècle nous semble plutôt devoir être décrit comme un siècle marqué par une triple émergence d'ordre scientifique :

1. l'étude scientifique de l'acte de lire et ses conséquences ;
2. l'étude scientifique de l'acte éducatif ;
3. les retombées du développement des sciences impliquées dans la lecture et son apprentissage (phonologie, psychologie, sociologie, etc.).

24. Buisson (B.), *Exposition universelle internationale de 1889, Rapports du jury international,* Imprimerie nationale, p. 223.

1. Les travaux de Javal et leurs consequences sur l'apprentissage de la lecture

Aux travaux de Javal publiés dès 1878 et à ceux de son collaborateur Lamare, nous devons une meilleure connaissance de l'acte de lecture. Il peut paraître étonnant que ces travaux aussi fondamentaux n'aient pas été poursuivis en France. C'est surtout aux U.S.A. qu'ils le furent dès la fin du XIXe siècle. Javal avait en effet mis en évidence que « loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par saccades » et que la lecture se fait pendant les temps d'arrêt[25].

Cette façon d'aborder le problème de la lecture est à l'origine d'une découverte objective de l'acte de lire qui explique, en partie au moins, l'émergence de la lecture silencieuse dans le champ éducationnel. Cette reconnaissance de la nécessité de conduire l'enfant à la lecture silencieuse et de considérer la lecture à haute voix comme secondaire, contrairement à ce qui avait cours depuis longtemps, fut relativement tardive en France. Alors que la lecture silencieuse est recommandée dans les Instructions officielles de l'école belge dès 1936, alors que Devaux publie *Quarante exercices de lecture silencieuse aux Degrés Moyens et Supérieur Primaires* à Lausanne en 1937, il faut attendre en France les Instructions officielles de 1972 pour la voir entrer officiellement à l'école. C'est à cette période que paraissent les premiers outils didactiques français spécialement conçus pour atteindre cet objectif. C'est pourtant en France que furent exécutées les premières recherches pour évaluer le niveau de *lecture mentale* des enfants, au sein de la Société A. Binet (travaux de Vaney en 1915, puis de Simon en 1924 et 1935). A la même période, c'est en Suisse le test de lecture silencieuse d'Anderson (1926), en Belgique ceux de Langlois (1936) et de Vandevelde-Cantinaux (1937).

2. L'objectif de la societe A. Binet et Th. Simon : de la pedagogie empirique a la pedagogie scientifique

L'un des traits caractéristiques permanents de la pédagogie française, aussi bien au XVIIe qu'au XXe siècle, est l'absence de démarche scientifique pour l'appréhension des problèmes éducationnels. Toutefois, la revendication d'une telle démarche est apparue dès la fin du XIXe siècle et a été maintes fois répétée depuis : « Si l'on songe, écrivaient Binet et Henri à la fin du XIXe siècle, qu'il suffirait de faire chaque mois une expérience d'un quart d'heure sur chaque élève, en comprenant dans cette recherche une dizaine

25. Cf. Javal (E.), *Physiologie de la lecture et de l'écriture,* pp. 127-144.

d'écoles et de lycées, pour résoudre pratiquement un grand nombre de questions pédagogiques de la plus haute importance qui sont encore discutées, il semble que l'Administration devrait encourager de tout son pouvoir des recherches de ce genre en les confiant surtout à des savants exercés ». Dans notre thèse de 3e cycle, nous nous sommes justement demandé si de telles recherches ont été effectuées sur la lecture et son apprentissage, et si, dans ce cas, elles étaient bien confiées à des « savants exercés ». Nous avons constaté, en ce qui concerne les parutions de la période 1968-1978, que la condamnation prononcée par Binet contre la pédagogie de son temps pour délit d'« incurable verbiage » devait être renouvelée : trop peu de textes présentaient des garanties scientifiques.

Le siècle avait pourtant bien commencé. Dès l'automne 1899 étaient adoptés les statuts d'une « société libre pour l'étude psychologique de l'enfant » dont F. Buisson, alors titulaire de la chaire de Science de l'éducation à la Sorbonne, allait être le premier président. En 1902, Binet remplaça Buisson et présida jusqu'en 1911 la société qui devait prendre plus tard son nom. Les travaux sur la pédagogie de la lecture y furent nombreux et importants. Nous avons recensé, entre 1900 et 1978, pas moins de 135 bulletins[26] qui, à un titre ou à un autre, traitent de la lecture ou d'ouvrages s'y rapportant. Qu'il s'agisse de l'âge optimal pour débuter l'apprentissage, de la méthode globale ou de l'épellation, sur chaque sujet de conflit Binet organise le recours à des procédures expérimentales pour dépasser la polémique. La première tentative pour créer des épreuves objectives de lecture date de 1907. En 1913, Vaney élabore une « échelle de vitesse » de lecture. En 1915, c'est le premier test de lecture mentale[27].

Au seuil de l'année 1937-1938, le Docteur Simon, président de la *Société Alfred Binet,* pense que « seules (...) des méthodes scientifiques peuvent faire avancer les problèmes pratiques » et qu'« il est fatal que ces méthodes triomphent ». Il faut reconnaître que l'avenir lui donnera progressivement raison, puisque la société qu'il préside va voir naître le très important courant orthophonique français. Elle a publié les premiers textes de Mme Borel-Maisonny dès 1933 avec un article sur les troubles de la parole, accompagné de radiographies de voile du palais. Après deux articles en 1946, c'est, pendant l'année scolaire 1948-1949, un premier texte consacré à la lecture. En 1956, le bulletin de la Société Alfred Binet publie l'atlas de la

26. 570 bulletins parus dont de nombreux numéros doubles.
27. Cf. Guion (J.), *Contribution à une didactique scientifique de la lecture,* thèse de 3e cycle, Université Lyon II.

méthode de lecture de Mme Borel-Maisonny[28]. Les articles scientifiques se multiplient alors et la société accueille les travaux de l'A.R.P.L.O.E. (Association des rééducateurs de la parole et du langage oral et écrit) : plus de 40 articles sur la lecture sont publiés entre 1945 et 1965. L'influence de ce courant de pensée est importante : ses méthodes de rééducation ont largement dépassé leur cadre initial pour avoir des retombées sur tout ce qui concerne la lecture[29].

3. Le developpement des sciences impliquees dans la lecture et son apprentissage. L'importance de l'etude de la pathologie

L'évolution des méthodes de lecture au XXe siècle nous paraît beaucoup plus dépendre de l'influence de recherches universitaires que d'une simple amélioration liée à une volonté d'optimiser l'efficacité des techniques utilisées. Quatre sciences ont joué un rôle important : la *psychologie* en ce qui concerne la perception que nous avons de l'enfant, perception largement tributaire de ses travaux théoriques ; la *sociologie* dont l'irruption dans le champ pédagogique conduit à un réajustement des finalités et à une modification des contenus ; la *linguistique* dont les apports sont sans doute moins importants que ceux de la psycholinguistique qui met au premier plan le concept de communication, ou de la linguistique quantitative qui permet de contrôler le contenu linguistique des méthodes et dont les travaux seront d'abord dirigés vers les méthodes d'apprentissage du français langue seconde ; la *phonologie,* enfin, dont l'apport est si capital qu'il n'est guère de méthodes qui ne lui soient redevables, à la fin du XXe siècle.

Mais c'est sans doute le rôle de l'étude de la pathologie qui, au XXe siècle, doit retenir l'attention. Qu'il s'agisse de Decroly qui élabora la *méthode globale* ou de Mme Borel-Maisonny dont la méthode est strictement phonologique, dans les deux cas il ne s'agit pas de pédagogues mais de spécialistes des enfants présentant des troubles de l'apprentissage. « On devrait, rappelle R. Dottrens dès 1936, (...) se représenter tout ce que l'enseignement normal a tiré de l'enseignement spécial ». En 1974, Mlle de Maistre rappelle que les données de la pathologie du langage oral et écrit ne permettent plus de nier « l'importance des discriminations auditives et motrices et

28. C'est également le bulletin de la Société A. Binet qui publia pour la première fois, en 1952, douze ans avant sa commercialisation, *L'Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française.*

29. A propos du concept d'aptitude à la lecture, Delogne (R.) écrit : « les indications les plus précises nous sont données par les spécialistes de la dyslexie ». Mme Beccaria, rédactrice en chef de la revue pour enfants Pomme d'Api, écrit : « nous ne saurions dire tout ce que, en ce domaine, notre journal doit aux travaux menés par Mme Borel-Maisonny et ses collaboratrices. L'orthophonie nous a beaucoup aidés, et continue de nous aider ». Cf. Guion (J.), *op. cit.,* p. 235.

des repérages spatio-temporels qui interviennent dans l'apprentissage de la lecture ». S'il est vrai, comme le note Dottrens, que la résistance à l'apprentissage dans les cas pathologiques oblige les éducateurs « à élaborer une nouvelle pédagogie, à lutter contre le verbalisme, à trouver les moyens de forcer l'inertie ou l'insuffisance des intelligences », il nous semble que l'étude même de ces cas - qu'il s'agisse d'enfants mal-entendants, de dyslexiques ou d'aphasiques par exemple -, apporte des connaissances qui seront ensuite réinvesties dans les actes pédagogiques.

L'explication du succès remporté par l'orthophonie a aussi une double explication d'ordre méthodologique. D'une part, l'orthophonie est centrée sur la pathologie de l'apprentissage de la lecture et il n'est pas douteux que la situation de rééducation offre des possibilités d'observation fécondes pour la recherche. D'autre part, l'orthophonie est autonome par rapport à l'institution scolaire : indépendante d'une institution prisonnière de l'empirisme et d'un « incurable verbiage » qui la stérilise, elle a été formée aux méthodes de la recherche médicale. Elle tient là, à notre avis, l'outil conceptuel et méthodologique qui manque à l'école : elle est à la fois forte d'une méthodologie féconde et d'une situation propice à la découverte.

Si le pouvoir d'élaborer des méthodes de lecture plus efficaces échappe aux enseignants au cours du XXe siècle, si la situation semble irréversible d'autant que la somme des connaissances mises en jeu dans le moindre exercice est considérable et bien supérieure aux connaissances théoriques d'un enseignant polyvalent, est-ce à dire que les méthodes sont et seront désormais élaborées en dehors de la pratique scolaire quotidienne ? Il est difficile de répondre à cette question, mais il nous semble intéressant de remarquer qu'à la fin du XXe siècle, l'école n'a toujours pas de corps d'« ingénieurs en pédagogie » ou d'« ingénieurs didacticiens » dont la fonction serait d'élaborer ces *outils techniques* que sont les méthodes d'apprentissage. Une analogie avec le monde industriel conduirait inévitablement à conclure qu'à la fin du XXe siècle, l'école n'est toujours pas sortie du modèle artisanal. N'est-ce d'ailleurs pas ainsi qu'il faut interpréter les appels des cadres hiérarchiques qui invitent leurs subordonnés à créer eux-mêmes leurs exercices ou à élaborer un panachage kaléidoscopique de méthodes aussi différentes qu'inconciliables ?

Cette situation explique à notre avis le fossé qui sépare les ambitions justifiées de l'école d'une part, la modestie de ses performances d'autre part. Elle explique aussi la sélection insidieusement et efficacement exercée en lieu et place d'un rêve de démocratisation condamné à l'état de rêve, faute de didactiques efficaces. Œuvres de pédagogues avertis qui se pensent théoriciens éclairés ou œuvres de théoriciens éclairés qui se pensent pédagogues avertis, les méthodes de lecture oscillent entre ces deux pôles, sans parvenir à

cette synthèse qui résulterait de la prise en compte de toutes les données d'une interaction entre l'enfant et la langue écrite. *Daniel et Valérie* et l'*Alfonic* de M. Martinet sont deux exemples extrêmes d'une synthèse toujours impossible que tente pourtant la *méthode du Sablier.*

Au cours de cette analyse de l'histoire des méthodes d'apprentissage de la lecture, nous aurions pu mettre bien d'autres phénomènes en évidence. Par exemple, nous aurions pu souligner la séparation progressive de la lecture et de la religion au cours du XIXe siècle. Cela nous aurait conduit à une étude de l'évolution du contenu idéologique des ouvrages. Aux phrases pieuses et morales du XVIIIe siècle, aux phrases belliqueuses et vengeresses des manuels d'avant la guerre de 1914-1918, nous aurions pu opposer les phrases de la fin du XXe siècle et la représentation de l'enfant qui les sous-tend. Nous aurions pu également souligner et décrire l'incroyable force de résistance qui conduit les enseignants à répéter des comportements professionnels archaïques. Que ce soit à l'occasion du changement de l'instrument traditionnel d'écriture - la plume métallique supplantant la plume d'oie, le stylo à bille reléguant la première au royaume des souvenirs -, que ce soit à l'occasion de l'abandon de l'ancienne épellation que Champagnat n'obtint des Frères que contre la menace de renvoi, tout atteste l'incroyable lenteur de l'évolution de la pédagogie.

Toutefois, à la question de savoir si les méthodes d'apprentissage de la lecture sont condamnées à une stagnation que les apports de sciences extérieures à la pédagogie ou les résultats d'évaluations scientifiques ne peuvent pas modifier, il nous semble possible d'apporter un élément de réponse. Il faut se rappeler, en effet, que les supports utilisés pour les méthodes de lecture, jusque vers la fin du XXe siècle, ont toujours été des matériaux « simples » : le bois, le papier, le carton, l'ardoise. L'évolution technologique rend possible l'utilisation de supports nouveaux : après l'apparition de l'enseignement simultané, de l'école obligatoire puis de l'exigence d'une méthodologie scientifique en matière d'éducation, la diffusion des instruments informatiques va entraîner de profondes modifications dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture.

Chapitre 3

LITTERATURE*

L'histoire de l'enseignement littéraire depuis trois siècles fait songer à la destinée de ces fils d'illustres familles, qui héritent d'une tradition si riche et si ancienne qu'ils mettent beaucoup plus longtemps que les autres adolescents à forger leur propre personnalité et à acquérir cette cohérence intérieure qui fait l'efficacité de l'action.

En France - et dans l'ensemble des pays influencés par la civilisation gréco-latine - les études littéraires sont restées tributaires jusqu'à ces dernières décennies d'une tradition qui remonte à l'Antiquité[1]. C'est Platon et Isocrate (Ve siècle av. J.-C.) qui sont les vrais fondateurs des humanités. L'un et l'autre voient dans l'étude approfondie des poètes - en particulier d'Homère, « l'instituteur de la Grèce »[2] - le plus authentique moyen de formation morale et intellectuelle de la jeunesse[3]. En étudiant la façon dont les auteurs célèbrent les hauts fait des Anciens[4], les maîtres doivent non seulement enrichir le langage de leurs jeunes élèves par un trésor d'expressions, de métaphores et d'exemples géniaux de maniement des règles grammaticales ; mais aussi leur présenter des types d'humanité particulièrement réussis. Dès l'Antiquité grecque, l'itinéraire de ces rencontres se trouve codifié par un programme immuable d'auteurs réputés « classiques » : Eschyle, Sophocle, Euripide, Aristophane, Hérodote, Xénophon, Démosthène. Quant à la méthode d'approche, elle n'est pas moins rigoureusement définie : chacun des chants de l'*Iliade,* par exemple, fait l'objet d'une étude globale qui n'est pas sans évoquer nos « lectures suivies et dirigées » ; alors que certains passages privilégiés - toujours les mêmes - donnent lieu à un travail approfondi de commentaire de texte, selon un « cérémonial » immuable : vérification de l'exactitude de la copie effectuée par les élèves, lecture expressive, explicitation du sens littéral du texte, mise en valeur de ses qualités littéraires, conclu-

---

* Par Michel Barlow, professeur à l'école normale d'instituteurs de Saint-Etienne.
1. Cf. Mareuil, *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui,* Flammarion, Paris, 1971.
2. *République* X, 606
3. *Protagoras,* 339 a
4. *Phèdre,* 245 a